

SANDRA MARI KANEKO-MARQUES

**O PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL**

**São José do Rio Preto
2011**

SANDRA MARI KANEKO-MARQUES

**O PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

Processo FAPESP nº 08/53911-2

**São José do Rio Preto
2011**

Kaneko-Marques, Sandra Mari.

O processo de (re)construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial / Sandra Mari Kaneko-Marques. - São José do Rio Preto: [s.n.], 2011.

237 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira-Abrahão
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de

Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Língua inglesa - Formação de professores. 2. Professores de inglês - Formação. 3. Formação de professores. 4. Prática de ensino. I. Vieira-Abrahão, Maria Helena. II. Kaneko-Marques, Sandra Mari. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. IV. Título.

CDU - 811.111:371.13

BANCA EXAMINADORA

TITULARES

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Vieira Abrahão-Orientadora
(UNESP-São José do Rio Preto)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB-Universidade de Brasília)

Prof. Dr. Nelson Viana
(UFSCar-Universidade Federal de São Carlos)

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
(UNESP-São José do Rio Preto)

Prof^a. Dr^a. Marta Lúcia Cabrera Kfouri Kaneoya
(UNESP-São José do Rio Preto)

SUPLENTE

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira Barcelos
(UFV-Universidade Federal de Viçosa)

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes
(UFSCar-Universidade Federal de São Carlos)

Prof^a. Dr^a. Ana Mariza Benedetti
(UNESP-São José do Rio Preto)

São José do Rio Preto, 08 de julho de 2011.

Dedico este trabalho ao meu avô,
Toshiichi Okamoto, pelo seu amor e
dedicação às palavras.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Teresa e Shigeru, pelo amor, pela vida, pelo constante incentivo aos meus estudos e por terem me ensinado o valor do trabalho e da educação.

À minha irmã, Emília, por todos os momentos de cumplicidade e pelo carinho fraternal.

Ao meu marido, Rodrigo, por seu amor e apoio, pelos inúmeros conselhos e pela imensa compreensão e extrema paciência.

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, pelos ensinamentos e experiências que permitiram a (re)construção de meus conhecimentos sobre a formação de professores de línguas.

Aos professores doutores Douglas Altamiro Consolo e Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya, pela leitura criteriosa na qualificação e pelas valiosas sugestões para o aprimoramento desta tese.

Aos professores doutores José Carlos Paes de Almeida Filho e Nelson Viana, que aceitaram compor a banca examinadora, pelos conhecimentos construídos e pelas sugestões feitas para o aperfeiçoamento deste estudo.

Aos professores do Programa, pelos saberes e pelo estímulo ao desenvolvimento profissional.

À Profa. Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini, pelo auxílio e pela orientação nas leituras em Análise do Discurso.

Ao professor-formador, pelas reflexões sobre a formação de professores e pelas contribuições.

Aos alunos-participantes, meus ex-alunos, pela seriedade e envolvimento com esta pesquisa e pelos bons momentos de discussão e reflexão.

As amigas Larissa Marise e Gisele Frighetto, por serem minhas grandes confidentes e companheiras em diversos momentos da minha vida.

Aos amigos Kleber, Ana Cristina, Fátima, Cláudia, Guilherme e Stefanie, pelos bons momentos de descontração e de desenvolvimento profissional e acadêmico.

A todos os meus amigos e amigas de Lençóis, pelas inúmeras horas de alegria e companheirismo.

À minha família, pelos valores e pelos ótimos momentos compartilhados.

À minha sogra, Maria da Graça, pelas inúmeras vezes em que me acolheu em sua casa e em que foi ao Ibilce para entregar ou pegar documentos e textos.

Aos colegas do Programa e funcionários do Ibilce, que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

À FAPESP, pelo apoio financeiro no desenvolvimento desta pesquisa.

A Deus, por ter sempre iluminado meu caminho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Objetivos.....	9
Justificativa.....	11
Antecedentes da Pesquisa.....	16
Organização do Trabalho.....	19
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	21
1.1. Natureza da Pesquisa	22
1.2. Instrumentos e Procedimentos para Coleta e Análise de Dados	23
1.3. O Contexto de Pesquisa.....	27
1.4. A Disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1	32
1.5. A Disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 2	37
1.6. Os Alunos-Professores Participantes.....	43
1.7. O Professor-Formador	46
1.8. Os Minicursos e As Sessões de Visionamento.....	47
1.9. Os Documentos para os Relatórios Finais de Estágio	50
1.10. As Dificuldades Encontradas.....	51

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	56
2.1. A Formação Reflexiva de Professores de Línguas na Contemporaneidade... 57	
2.2. A Prática de Ensino na Formação Inicial de Professores	65
2.3. A (Re) Construção e Produção de Conhecimentos	75
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	89
3.1. Formação Crítico-Reflexiva nas Disciplinas de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2	91
3.2. A Reflexão e a (Re) Construção da Prática Pedagógica dos Alunos- Professores.....	117
3.2.1. <i>As Reflexões dos Alunos-Professores</i>	119
3.2.2. <i>A (Re)Construção da Prática Pedagógica dos Alunos-Professores</i>	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
Encaminhamentos e Limitações	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
APÊNDICES.....	205
Apêndice 1: Instrumento Particular de Contrato de Pesquisa para Professor	205
Apêndice 2: Instrumento Particular de Contrato de Pesquisa para Alunos.....	206
Apêndice 3: Roteiro para Observação de Aulas de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2	207

Apêndice 4: Questionário para Alunos do Curso de Letras	208
Apêndice 5. Roteiro de Entrevista com Professor-Formador.....	210
Apêndice 6: Roteiro de Observação de Aulas (Estágio de Observação e Regência de APs na Rede Pública)	211
Apêndice 7: Roteiro de Observação de Aulas (Minicursos dos APs)	212
Apêndice 8: Termo de Participação.....	213
ANEXOS	214
Anexo 1: Planos de Ensino (Versão Prévia).....	214
Anexo 2: Planos de Ensino (Versão Atual)	219
Anexo 3: Roteiro para o Diário de Estágio (Observação, Atividades de Monitoração e Regência).....	226
Anexo 4: Roteiro para Reflexão sobre a Prática Docente	227
Anexo 5: Roteiro para Entrevista com o Professor	228
Anexo 6: Roteiro para Questionário dos Alunos.....	229
Anexo 7: Avaliação do Curso elaborada pelo Professor-Formador	230
Anexo 8. Texto sobre Abordagens e Métodos no Ensino de Língua Inglesa.....	231
Anexo 9. Ementas e Objetivos das Disciplinas de Língua Inglesa do Curso de Letras	234

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1. Primeira Fase de Coleta de Dados	24
QUADRO 2. Segunda Fase de Coleta de Dados	25
QUADRO 3. Cronograma de Observação e Gravação de Aulas (2008).....	33
QUADRO 4. Cronograma de Observação e Gravação de Aulas (2009).....	38
QUADRO 5. Anos de Estudo em Língua Inglesa.	43
QUADRO 6. Motivação para o Curso de Letras.	44
QUADRO 7. Percurso Profissional.	45
QUADRO 8. Minicursos dos Alunos-Professores.....	48
QUADRO 9. Alterações dos Participantes da Pesquisa.	52
QUADRO 10. Levantamento Terminológico sobre Conhecimento baseado em Monteiro (2001), Gimenez (2005), Bailey (2006), Crookes (2009), Golombek (2009) e Vieira-Abrahão (2006b; 2010b).....	83
QUADRO 11. Objetivos Gerais das Disciplinas de Prática de Ensino 1 (2008)	92
QUADRO 12. Ementa das Disciplinas de Prática de Ensino 1 (2008)	94
QUADRO 13: Objetivos Gerais das Disciplinas de Prática de Ensino 2 (2009)	97
QUADRO 14. Ementa das Disciplinas de Prática de Ensino 2 (2009)	99

QUADRO 15. Tópicos e Temas em <i>Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1</i>	101
QUADRO 16: Expectativas dos Alunos em Relação às Disciplinas de Prática de Ensino	102
QUADRO 17: Temas dos Seminários e das Disciplinas.....	107
QUADRO 18. Opinião dos Alunos-Professores sobre o Conteúdo Teórico-Prático do Curso.....	112
QUADRO 19. Reflexões dos Alunos-Professores sobre o Estágio.....	137
QUADRO 20. Ações Pedagógicas e Justificativas.....	180
FIGURA 1: Elementos Atuantes no Processo de (Re)construção da Prática Pedagógica.	187

LISTA DE ABREVIATURAS

AP - Aluno-Professor

PF - Professor-Formador

PQ - Pesquisadora

PE - Prática de Ensino

MC - Minicurso

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

LM - Língua Materna

RESUMO

É desejável que a formação inicial de professores promova a construção de conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem de forma a aprimorar a prática pedagógica de tais profissionais, para que possam se tornar autônomos e aptos a construir teorias acerca de sua prática. Para tanto, é necessário favorecer a constante reflexão sobre a prática de ensino, propiciando o início do processo de (re)construção de conhecimentos docentes. Inserida nesse contexto, esta pesquisa teve por objetivo investigar um curso de formação inicial de professores de língua inglesa de uma universidade pública localizada no interior paulista, buscando discutir como se deu o processo de (re)construção da prática pedagógica desses futuros professores em disciplinas referentes à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Em face dessa perspectiva, objetivou-se verificar como os conhecimentos teórico-práticos se articulavam no processo de (re)construção da prática pedagógica, observando se e como os saberes construídos na formação inicial estavam presentes na prática de ensino de alunos-professores. Buscou-se compreender como eles avaliavam suas ações pedagógicas, que significados poderiam ser atribuídos a essas ações e como eles justificavam as tomadas de decisão e resolução de problemas na prática de ensino realizada nos estágios. Para tanto, foram discutidos dados provenientes de planos de ensino das disciplinas, questionários semiestruturados aplicados aos alunos-estagiários, entrevista com o professor-formador (gravada em áudio), observações de aulas de Prática de Ensino e aquelas ministradas pelos alunos-professores (ambas gravadas em vídeo e/ou áudio) e sessões de visionamento das aulas regidas pelos futuros professores. Por meio dos resultados obtidos, foi possível considerar que a autoavaliação e a reflexão os auxiliaram a compreender suas ações didático-pedagógicas e a apontar encaminhamentos para a melhoria das situações de ensino e aprendizagem na diversidade dos contextos educacionais, favorecendo o processo de aprendizagem dos alunos, e contribuindo também para seu desenvolvimento profissional contínuo.

Palavras-chave: formação inicial, prática pedagógica, conhecimentos teórico-práticos, Prática de Ensino.

ABSTRACT

Pre-service teacher education courses should promote the construction of knowledge concerning language teaching and learning processes in order to optimize teachers' pedagogical practice, to enable them to become autonomous and to construct theories based on their practice. To attain this goal, it is important to favor continuous reflection about teaching practice, which may initiate a process of pedagogical knowledge (re)construction. Considering these aspects, this research aimed at investigating a pre-service teacher education program in a public university in Sao Paulo state, to discuss how this pedagogical knowledge (re)construction process occurred in a Teaching Practice course. The main goal in this study was to verify how the theoretical/practical knowledge was articulated in the pedagogical knowledge (re)construction process, observing if and how this knowledge constructed in the pre-service teacher education course was present in student-teachers' teaching practice. In addition to this goal, this research also aimed at understanding how they evaluated their pedagogical actions, the meanings of these actions, and how they justified their decisions and solved problems in their teaching practice. For this reason, data collected included their Teaching Practice course content, student-teachers' questionnaires, interview with the teacher educator, class observations and reflective sessions. Results indicated that through self-assessment and reflection, future teachers were able to understand their pedagogical actions and to present some propositions to improve English language learning and teaching in different educational contexts, favoring not only their students' language learning process but also contributing to their own continuous professional development.

Keywords: Pre-service teacher education, pedagogical practice, theoretical/practical knowledge, Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo de formação de professores de línguas (materna e estrangeira), tem-se como paradigma desejável a *formação reflexiva*, caracterizada por Zeichner (2008, p.539) como aquela que envolve “o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho”.

Na formação reflexiva, o principal papel das teorias de ensino e aprendizagem é fornecer subsídios para análises de problemáticas frente aos diversos contextos histórico-sociais, culturais e organizacionais do trabalho docente (PIMENTA, 2002). Em seus princípios fundadores, entende-se que o comprometimento reflexivo do professor com o processo de ensino e aprendizagem, na busca da compreensão de seus sentidos e na tentativa de elucidar suas bases, pode aperfeiçoar a qualidade e a potencialidade do seu trabalho, sendo esta condição primordial para o autodesenvolvimento profissional contínuo (FREITAS; BELINCANTA; CÔRREA, 2002).

Por essas razões, a *abordagem reflexiva* da formação de professores de línguas, como apontada por Gimenez (2005), tem sido adotada como aquela que viabiliza a articulação de dimensões teórico-práticas na preparação de profissionais para a área de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que a prática reflexiva pode oferecer subsídios ao professor para o desenvolvimento mais eficiente da prática pedagógica, já que prevê a reflexão sobre as ações e práticas educacionais com embasamento teórico-aplicado.

Com a consolidação do paradigma reflexivo na formação de professores, assumiu-se que tanto em cursos de formação inicial quanto em educação continuada, uma postura reflexiva fosse adotada frente às variáveis do processo de ensino e aprendizagem em contextos escolares. No entanto, questionamentos com relação à validade e à profundidade

acerca do conceito de professor reflexivo deram início a uma intensa busca por uma compreensão abrangente do que realmente significa reflexão (VALADARES, 2002).

Concordamos com Sacristán (2002), ao apontar que o conceito de reflexão tomado superficialmente permite uma interpretação ingênua, fazendo com que a pesquisa sobre a formação de professores torne-se descontextualizada, não abordando a essência e a complexidade das problemáticas encontradas nas realidades escolares. Tal fato tende a perpetuar a imagem metaforizada de que o professor não reflete, apenas trabalha, delegando a reflexão, a teorização e a investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem aos centros acadêmicos e seus respectivos pesquisadores, distanciando-se da concepção de autonomia necessária para a postura de professor-pesquisador.

Essas concepções de reflexão e autonomia, de acordo com os princípios da condição pós-método¹ (KUMARAVADIVELU, 2006), são centrais para que o professor torne-se pesquisador, ao reconhecer seu potencial em teorizar a própria prática e praticar o que teoriza por meio de recursos como a observação, análise e avaliação de seu trabalho, tendo em vista o autodesenvolvimento profissional contínuo.

Recentemente, pesquisas na área de formação de professores têm apontado que a priorização da construção de saberes teórico-aplicados em cursos de Licenciatura podem estimular o futuro professor a articular tais conhecimentos na prática pedagógica a ser exercida nos contextos educacionais, de maneira crítica e reflexiva, visando à otimização dos processos de ensino e de aprendizagem. Investigações realizadas por Magalhães (1998), Celani (2000), Vieira-Abrahão (2001), Claus (2005), Arantes (2006), Batista (2007) e Sturm (2008) na área de Formação de Professores de Língua Estrangeira, já haviam indicado a necessidade de oferecer aos alunos-professores uma formação

¹ De acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 33), a condição pós-método “significa uma busca por uma alternativa para o método ao invés de um método alternativo” na qual o professor tem a autonomia e capacidade de se envolver na produção de conhecimento acerca de seu contexto de ensino.

profissional condizente com a prática pedagógica desempenhada na profissão docente, de forma a conceber as dimensões teóricas e práticas como elementos intrinsecamente associados.

Para tanto, é preciso que os currículos de tais cursos ofereçam o devido tempo e espaço para (re)construir conhecimentos teórico-práticos essenciais para uma prática pedagógica engajada e emancipada, pois é de crucial importância que se desenvolvam conhecimentos acerca do ensino fundamentados na prática, com base em concepções teóricas que sejam condizentes com as diversidades e adversidades² dos contextos educacionais.

Entendemos que é primordial que tais diversidades e adversidades sejam reconhecidas pelos alunos-professores ainda em processo inicial de formação profissional, para que eles compreendam, por meio da reflexão, que contextos distintos têm suas racionalidades institucionais, metodológicas, socioculturais e individuais, distanciando-se de uma visão linear e generalizada no ensino de línguas (TUDOR, 2001). Tais concepções corroboram a necessidade de maior valorização do trabalho docente e dos saberes locais, conforme discutido por Tudor (*op.cit.*) e Birch (2009). Ao tomar consciência das diversidades presentes em cada contexto de ensino por meio da prática reflexiva, o professor tende a buscar e compreender as variáveis do processo de ensino e aprendizagem que ocorrem em sua prática pedagógica com um olhar detalhista, que dificilmente seria realizado por pesquisadores externos, alheios aos sentidos presentes em tal contexto.

Concordando com a visão de professores como produtores de conhecimento, Vieira-Abrahão (2000/2001, p. 155) defende que a reflexão permite ao professor o “reconhecimento de que a produção de teorias sobre o ensino não é propriedade exclusiva das universidades ou centros de pesquisa, podendo ser gerada pelo professor no

² Compreendemos *diversidade* como as especificidades contextuais referentes ao planejamento e organização curricular/escolar, assim como as necessidades do corpo docente/discente. Já as *adversidades* são vistas como questões problemáticas e obstáculos presentes no cotidiano escolar.

desenvolvimento de sua prática”. Dessa maneira, o docente poderia assumir o papel de produtor de conhecimento sobre sua prática e não somente ser consumidor de teorias geradas por um pesquisador externo, não familiarizado com o contexto de ensino em que esse conhecimento será utilizado.

Tendo em mente essas questões, observamos que os pressupostos assegurados no Parecer CNE/CP 9/2001 (p.29), consideram que a aprendizagem em cursos de formação de professores “deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica deve ser articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão”.

Inserida neste cenário, a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado é compreendida como um espaço propiciador para a produção de conhecimento por meio de um processo (re)criador, deixando de ser uma disciplina para a transferência e/ou aplicação de teorias, uma vez que é o eixo articulador da teoria-prática (PICONEZ, 2002). Assim, a formação inicial docente envolveria uma dimensão reflexiva, atuante entre os aspectos teóricos e práticos, para que os futuros professores possam articulá-los na construção de sua própria filosofia de trabalho e na produção de conhecimentos sobre e na sala de aula.

No quadro atual de cursos de formação de professores da Educação Básica, a dissociação dos saberes teóricos e práticos ainda é recorrente, o que deixa de oferecer oportunidades aos professores para refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem e para compreender seu papel enquanto futuro educador num dado contexto educacional. Já no que se refere aos cursos de formação inicial de professores de línguas, além do comprometimento com a relação coerente entre teoria e prática por meio da reflexão, é necessário também construir outras competências mais específicas para o trabalho docente. A *competência linguístico-comunicativa*, definida por Almeida Filho (1993), como o conhecimento do funcionamento estrutural e social da língua-alvo, é considerado o

principal instrumento para o ensino de línguas, como apontado por Vieira-Abrahão (1999) e Claus (2005). Além desse conhecimento, outra competência deve ser igualmente aprimorada, a *competência profissional*, com a qual o professor se conscientiza de sua responsabilidade social e administra seu desenvolvimento profissional de forma constante durante toda a carreira docente, segundo Wallace (1991).

Espera-se ainda que tais conhecimentos sejam atrelados a uma *competência teórica*, definida por Almeida Filho (1997a, p.17) como “conhecimentos teóricos formalizados, aprendidos e (re)construídos na forma de pressupostos e princípios estabilizados”. Além dessas competências, por meio da *competência aplicada* prevê-se que o docente seja capaz de ensinar de maneira crítica, agindo segundo uma *competência teórica*. Dessa maneira, o professor de LE necessita de conhecimento do funcionamento estrutural e social da língua-alvo, dos saberes da experiência e da prática, bem como de conhecimento teórico que o capacite a explicar sua prática pedagógica e a refletir criticamente sobre ela, buscando desenvolver maneiras que a tornem mais eficiente num dado contexto de ensino e aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 2006).

Com o intuito de analisar o processo de desenvolvimento desses conhecimentos profissionais e competências nos estágios iniciais da formação de professores de língua inglesa, em investigação realizada por esta pesquisadora durante o mestrado (KANEKOMARQUES, 2007), teve-se como contexto um curso de Licenciatura em Letras, no qual mudanças na estrutura curricular foram implementadas a fim de contemplar as novas propostas dos Referenciais para Cursos de Formação de Docentes.

Dessa forma, as disciplinas de Língua Inglesa ministradas em tal contexto tinham como objetivo³ desenvolver a competência linguístico-comunicativa por intermédio das competências teórica, aplicada e profissional desde os semestres iniciais do curso de

³ Mais detalhes acerca da organização curricular do curso na seção 1.3. *O contexto de pesquisa*.

formação. Em tal estudo, buscou-se, especificamente, compreender como diários dialogados de aprendizagem, inseridos numa disciplina oferecida no terceiro semestre do curso, que visava à discussão e reflexão de pressupostos teóricos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, poderiam contribuir para o desenvolvimento das competências teórica e aplicada dos alunos-professores, a fim de aproximar as dimensões teóricas e práticas por meio de reflexões sobre os processos de ensinar e aprender línguas.

Foi possível afirmar que, por intermédio das análises de planos de ensino, em suas versões pré e pós-alterações curriculares, as atividades desenvolvidas no interior da disciplina estavam em concordância com as competências profissionais exigidas nos documentos oficiais para os cursos de formação de docentes. Por meio dos resultados obtidos, indicou-se que o diário poderia ter atuado de forma significativa para que alunos-professores deixassem de tratar isoladamente o conteúdo do curso e passassem a relacionar informações advindas da teoria ao seu conhecimento prévio.

Ao fim do estudo, constatou-se que os diários atuaram positivamente na formação de professores de LE, pois poderiam estimular a prática reflexiva sobre as teorias de ensino e aprendizagem e auxiliar na compreensão dessas teorias. No entanto, tal investigação teve ênfase no desenvolvimento das *competências teórica e aplicada* nos estágios iniciais do processo formativo, num âmbito teórico e descritivo, isto é, os dados analisados foram pautados num nível discursivo, uma vez que se basearam nos relatos de alunos-professores nos diários de aprendizagem e na produção dos mesmos em uma avaliação escrita.

Por outro lado, o presente estudo teve como principal objetivo investigar a prática na tentativa de compreender como os conhecimentos teórico-práticos se articulavam para viabilizar o processo dinâmico de (re)construção da prática pedagógica. Para tanto, buscamos observar se e como os saberes construídos na formação inicial estavam presentes na prática pedagógica de alunos-professores, analisando como eles avaliavam suas ações

pedagógicas, que significados poderiam ser atribuídos a tais ações e quais as justificativas para as tomadas de decisão e resolução de problemas nos estágios.

Dessa maneira, pudemos investigar como se dá a complexidade acerca da (re)construção de conhecimentos docentes sobre e na prática pedagógica de alunos-professores. Assim sendo, propôs-se a ampliação do estudo para os semestres referentes ao quarto e quinto (penúltimo e último) anos do curso, período de oferta das disciplinas de Prática de Ensino, com vistas a observar como se dava o processo de (re) construção da prática pedagógica do mesmo grupo de alunos-professores participantes da pesquisa de mestrado. As aulas por eles ministradas nos estágios das disciplinas de Prática de Ensino foram observadas, para buscar elementos que pudessem contribuir para a compreensão dos fatores constituintes das tomadas de decisão em sala de aula frente às variáveis encontradas nos contextos educacionais.

Objetivos

Tomando como base a complexidade do processo de construção de conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem de línguas, um dos objetivos principais deste estudo foi discutir como os conhecimentos teórico-práticos se articulam no processo dinâmico de (re) construção da prática pedagógica, observando se e como os saberes construídos na formação pré-serviço estão presentes na prática de ensino de alunos-professores, com o intuito de compreender como eles avaliam suas ações pedagógicas, que significados podem ser atribuídos a tais ações e quais as justificativas para as tomadas de decisão e resolução de problemas na prática de ensino realizada nos estágios.

Assim, esperava-se melhor compreender os elementos constituintes da construção de conhecimentos profissionais voltados para a prática crítico-reflexiva de alunos-professores em um curso de formação inicial, pois o ensino de línguas é uma tarefa multidimensional e complexa. Portanto, defendemos que quanto maior a conscientização, o conhecimento pedagógico e a competência para mobilizar tal conhecimento, melhor poderá ser a preparação dos futuros professores para atuar eficientemente e de forma autônoma no ensino de LEs. Tais características os tornariam capazes de articular as dimensões teórico-práticas sobre o ensino e aprendizagem de línguas em concordância com seu contexto educacional, norteados pelo ensino reflexivo.

Dessa maneira, para observar como se deu esse processo dinâmico de (re) construção da prática pedagógica de alunos-professores na formação inicial, as perguntas que nortearam esta pesquisa foram as seguintes:

- 1) Como é tratada a formação crítico-reflexiva de alunos-professores nas disciplinas de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1* e 2?
- 2) Quais conhecimentos teórico-práticos do processo formativo estão presentes na (re)construção da prática pedagógica dos alunos-professores? Como?
- 3) Considerando-se a prática pedagógica dos alunos-professores:
 - 3.1) Que significados podem ser atribuídos aos seus procedimentos e ações em sala de aula?
 - 3.2) Que justificativas são apresentadas pelos alunos-professores para tais ações?

Tendo em mente essas questões, este estudo se norteou pela tese⁴ de que habilidades e conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem de línguas poderiam ser (re)construídos por intermédio da reflexão sobre a prática pedagógica, o que viabilizaria futuros professores a construírem uma postura crítica e questionadora frente ao contexto contemporâneo de ensino de LEs. Para tanto, nos pautamos em leituras de cunho teórico, em resultados obtidos na pesquisa realizada previamente nesse contexto de formação, em experiências vivenciadas pela pesquisadora como aluna e professora na instituição investigada.

⁴ Consideramos relevante ressaltar que nossa compreensão de tese orientadora se distancia da concepção de hipótese em pesquisas experimentais, testadas por meio da utilização de categorias preexistentes pelo pesquisador antes de sua entrada e coleta de dados no campo de investigação (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991; ERICKSON, 1991).

Justificativa

Resultados de pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras, como as de Magalhães (1998), Celani (2000), Vieira-Abrahão (2001, 2006a, 2007) e Gil (2005) já haviam indicado alguns dos problemas em cursos de formação inicial, tais como a visão dissociada entre teoria e prática, que acarretaria a falta de oportunidades para se ampliar a gama de conhecimentos teórico-práticos acerca dos processos de ensino e aprendizagem e a reduzida carga horária para o desenvolvimento da proficiência na língua-alvo.

Para que haja uma integração coerente entre teoria e prática, além do estímulo ao desenvolvimento profissional contínuo durante o processo de formação inicial, é necessário que essa formação forneça os recursos e ferramentas⁵ para que os professores construam uma postura crítico-reflexiva em sua prática pedagógica ao longo da carreira docente.

Com a instituição dos novos referenciais para a formação de professores da Educação Básica, nos quais se inserem as Licenciaturas em Letras, tais cursos seriam responsáveis por oferecer a preparação necessária para que os futuros professores tenham a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos aos saberes adquiridos espontaneamente pela experiência. Nas habilitações em LE, espera-se capacitá-los na língua-alvo, e, simultaneamente, gerar uma postura de um profissional que faz uso de conhecimentos teóricos por meio da prática crítico-reflexiva para a tomada de decisões e resolução de problemas, considerando-se as diversidades dos contextos educacionais de atuação.

⁵ Nossa compreensão de instrumento e/ou ferramenta empregada aqui é vista como subsídio, e difere da visão tecnicista que prescreve o uso de técnicas a serem implementadas na prática docente.

Conforme aponta Claus (2005, p.4), é preciso que sejam realizadas mais pesquisas nesse âmbito, que tragam novos olhares para a questão da formação de professores de LE, pois se espera que com cursos engajados na construção de uma postura crítico-reflexiva, as críticas em relação aos cursos de Letras “sejam amenizadas e que esse novo olhar mobilize os responsáveis pela formação de professores a buscar um novo comprometimento com a educação no país”. Grande parte dessas críticas se baseia na precariedade de cursos de formação inicial, que em muitos casos, formam professores que não conseguem lidar com a incerteza e a singularidade de questões inesperadas decorrentes do processo de ensino e aprendizagem em contextos escolares (BATISTA, 2007). Dessa maneira, tendem a contribuir para a perpetuação da baixa expectativa quanto à aprendizagem de línguas, conforme argumenta Claus (2005).

Tal cenário poderia ser transformado pela profissionalização de professores de línguas, a qual, de forma geral, ainda se encontra distante de uma situação desejável, devido a concepções equivocadas, como a visão espontaneísta e intuitiva de que o professor só aprende a ensinar, ensinando, perpetuada por muitos professores e formadores. (ALMEIDA FILHO, 2006). O autor ainda ressalta outras questões problemáticas como a necessidade de políticas públicas que atuem eficientemente na estrutura e organização educacional, a falta de compromisso com a qualidade de ensino, além de precárias condições de trabalho docente devido à baixa remuneração e à ausência de planos de carreira, que estimulem o desenvolvimento profissional.

De acordo com o referido autor (*op. cit.*, p.12-13), o professor profissional é aquele certificado em cursos de formação universitária, que sobrevive na dimensão dos saberes específicos e prioriza “os princípios ético-morais que impregnam sua ação laboral”. Dentre tais dimensões e princípios, destacam-se os conhecimentos de mundo e da área específica de atuação; a habilidade de ação e transformação da sociedade, a valorização do trabalho

docente, os fundamentos e a capacidade de ação e reflexão, e o compromisso com a formação de cidadãos na esfera do ensino de línguas.

Além disso, na mesma perspectiva, Pimenta (2009, p.19) considera que o profissionalismo docente:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor.

Tendo em mente essas questões, é imprescindível que professores ainda na formação inicial passem a conceber seu papel como educadores, preocupados não somente com o processo de ensino e aprendizagem de sua sala de aula de LE, mas envolvidos com as práticas escolares dos contextos educacionais tomados na amplitude dos meios socioculturais, nos quais se inserem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006a; GHEDIN, 2002).

Sabe-se que a prática pedagógica do professor profissional é aquela norteadada por uma abordagem ou filosofia de trabalho, ou seja, por seu ideário sobre o que é o ensino e como esse ensino é tecido na malha das “capacidades reconhecíveis de ação, fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões” (ALMEIDA FILHO, 2006, p.11). É importante que tal abordagem ainda seja permeada pela prática efetivamente reflexiva (SACRISTÁN, 2002; VALADARES, 2002), visando à compreensão da complexidade das práticas escolares presentes na diversidade das realidades educacionais.

Estudos de Hiebert *et. al.* (2007) argumentam que cursos de formação que têm como proposta ensinar alunos-professores a ensinar e aprender, a partir de conteúdos relacionados ao trabalho docente, podem vir a oferecer melhor preparação para a prática profissional, devido à importância dada ao conceito de *autonomia*, uma vez que os futuros professores podem ser estimulados a continuar aprendendo sobre sua prática e a partir dela,

continuadamente. O desenvolvimento da autonomia docente ainda pode favorecer o comprometimento de futuros professores no processo de produção de conhecimento científico, fazendo com que tais profissionais se tornem pesquisadores, gerando conhecimentos sobre a/própria prática (KUMARAVADIVELU, 2006).

Segundo Perrenoud (2000), é primordial que, na formação de docentes, desenvolvam-se capacidades de mobilização de conhecimentos sobre os conteúdos disciplinares teóricos para resoluções de problemas dentro e fora do ambiente escolar, para que os conhecimentos construídos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal possam responder às diferentes demandas das situações do trabalho docente.

Dessa forma, ao compreender as diversidades dos contextos educacionais, o professor passa a tomar a sala de aula não só em sua totalidade, devido aos *aspectos pragmáticos* como recursos pedagógicos, valorização do trabalho docente, papel e *status* do professor na sociedade, mas também em sua unicidade, ao considerar os *aspectos mentais*, caracterizados pelas atitudes e crenças individuais e coletivas, conforme argumenta Tudor (2001, p.18).

Considerando a dinamicidade do processo de construção de conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem, bem como a diversidade dos contextos educacionais, esta investigação é pertinente, pois visa analisar como os conhecimentos teórico-práticos se articulam para viabilizar o processo dinâmico de (re)construção da prática pedagógica, observando se e como os saberes construídos na formação inicial estão presentes na prática de ensino de alunos-professores. Além disso, busca-se compreender como eles avaliam suas ações pedagógicas, que significados podem ser atribuídos a tais ações e quais as justificativas para as tomadas de decisão e resolução de problemas na prática de ensino realizada nos estágios.

A proposta deste trabalho justifica-se pela importância da investigação do processo dinâmico de (re)construção da prática pedagógica de futuros professores, o que pode vir a favorecer sua profissionalização, oferecendo-lhes subsídios para o desenvolvimento profissional contínuo, condizentes com princípios da *Formação Reflexiva*. Não obstante, espera-se que este estudo traga contribuições para os professores-formadores da instituição investigada para melhor compreender e avaliar a implementação da estrutura curricular que prevê o ensino de língua inglesa e a formação docente de maneira concomitante desde o início do curso.

Além disso, as reflexões sobre o processo de (re)construção da prática pedagógica de alunos-professores discutidas nesta pesquisa podem trazer novas visões acerca de disciplinas referentes à Prática de Ensino em outras instituições formadoras, uma vez que se trata de um componente curricular obrigatório em cursos de formação inicial de professores de línguas.

Antecedentes da Pesquisa

O interesse pelo contexto desta pesquisa é advindo de minha experiência como aluna, formada na instituição em 2002, e como docente substituta na área de língua inglesa no período de 2004 a 2006. A motivação para esta pesquisa será apresentada segundo princípios autobiográficos e narrativos⁶, baseados em Josso (2004) e Telles (2002a), para traçar o percurso profissional e acadêmico em que muitos questionamentos, dúvidas e problemas advindos da experiência docente, de certa maneira instigaram esta investigação (VILAÇA, 2010).

Ao concluir a licenciatura, cursei uma disciplina em um programa de pós-graduação de uma universidade pública paulista. Um dos critérios de avaliação dessa disciplina era realizar uma pesquisa de campo e apresentá-la sob a forma de artigo científico. Na ocasião, decidi realizar uma investigação no curso de Letras em que havia me formado, procurando analisar a opinião dos alunos sobre o curso, com o objetivo de buscar quais eram os aspectos positivos e negativos da formação oferecida na universidade.

Os participantes apontaram uma carência do curso na preparação para o ingresso em cursos de mestrado, devido à falta de um trabalho de conclusão de curso. Além disso, eles mencionaram a carga horária reduzida para a disciplina de *Linguística Aplicada*, oferecida por apenas um semestre no último ano de formação.

Em 2004, foram feitas algumas alterações na estrutura curricular do curso para atender à demanda de alunos, à própria avaliação dos professores-formadores e para o

⁶ Para Josso (2004, p.130) a abordagem autobiográfica faz “parte do processo de formação; ela dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio”, sendo norteado por acontecimentos, situações, vivências e reações. Telles (2002a, p.18) considera que a pesquisa narrativa fornece “o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, em um processo no qual eles são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida”.

enquadramento aos novos referenciais para a formação de professores da Educação Básica, instituídos pelo Ministério da Educação. No mesmo ano, comecei a lecionar como professora substituta uma disciplina no segundo ano do curso de Letras, intitulada *Habilidade Oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 1*, já inserida na nova estrutura curricular, cujo foco era desenvolver as *competências linguístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional* (ALMEIDA FILHO, 1993) de professores de língua inglesa, de forma gradual e concomitante. Assim, segundo tal proposta, por meio de tópicos e discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de formação de professores, deveríamos desenvolver atividades e promover reflexões para o aprimoramento da proficiência linguística dos futuros professores.

Alguns estudos sobre diários de aprendizagem em cursos de formação de professores indicavam como tais instrumentos poderiam contribuir para a compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas, além de favorecer o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos. Resolvi utilizá-los na disciplina que lecionava e, ao fim do semestre, pude constatar que havia obtido resultados significativos para dar continuidade à atividade.

Em 2006, ingressei em um programa de pós-graduação, em que desenvolvi minha pesquisa de mestrado com tais diários, aplicando-os pela segunda vez na mesma disciplina na forma dialogada. Em 2007, ao fim da investigação, foi possível notar que os diários haviam atuado positivamente na formação de professores. No entanto, tal investigação teve ênfase no desenvolvimento das *competências teórica e aplicada* nos estágios iniciais do processo formativo, num âmbito teórico e descritivo.

Dessa forma, frente a essa limitação, decidi continuar pesquisando sobre tal contexto de formação no doutorado em 2008, com o mesmo grupo de alunos-professores participantes. O principal objetivo de minha investigação foi analisar como os

conhecimentos teórico-práticos se articulavam para viabilizar o processo dinâmico de (re)construção da prática pedagógica, observando se e como os saberes construídos na formação inicial estavam presentes na prática de ensino de alunos-professores, para compreender como eles avaliavam suas ações pedagógicas, que significados poderiam ser atribuídos a tais ações e quais as justificativas para as tomadas de decisão e resolução de problemas na prática de ensino.

Dessa maneira, esperava que esta pesquisa pudesse ampliar não somente meus horizontes em relação a esse grupo de alunos-professores, que percorreu toda a nova grade curricular do curso investigado, mas também nossos conhecimentos sobre a profissão docente e sobre o ensino e aprendizagem de línguas de forma colaborativa.

Organização do Trabalho

Este estudo está organizado em três capítulos, além desta introdução. O primeiro refere-se à metodologia de investigação adotada, apresentando a natureza da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados, as particularidades do contexto investigado, o perfil dos alunos-professores e do professor-formador, assim como descrições dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas de Prática de Ensino. Além disso, esclarecemos os procedimentos adotados para as sessões de visionamento e mencionamos algumas dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento deste estudo.

O segundo capítulo contempla o arcabouço teórico que fundamenta a análise e discussão dos dados sobre o processo de (re)construção da prática pedagógica de alunos-professores de língua inglesa. Para tanto, apresentamos questões relativas à formação crítico-reflexiva de professores no contexto contemporâneo para o ensino de línguas estrangeiras, com base em Freeman (2009), Zeichner (2008), Gimenez (2005), Kumaravadivelu (2006, 2005, 2003), Tudor (2001), entre outros. Posteriormente, tratamos do papel de disciplinas referentes à Prática de Ensino na formação docente, assim como discutimos aspectos relevantes concernentes à produção e (re)construção de conhecimentos de professores, pautados nos estudos de Vieira-Abrahão (2010b), Farrell (2009), Golombek (2009), Graves (2009), Crookes (2009), Gebhard (2009), Vieira (2009), Pimenta (2009), Bailey (2006), Fávero (2002), Kenski (2002), dentre outros.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados, organizados de acordo com as fases de coleta e as perguntas de pesquisa em subseções, sendo a primeira intitulada *Formação crítico-reflexiva de professores na disciplina de prática de ensino*, que visa responder a primeira pergunta de pesquisa, sobre como é tratada a formação crítico-reflexiva de alunos-professores na disciplina referente à Prática de Ensino. A

segunda subseção, *A (re) construção da prática pedagógica dos alunos-professores*, tem como principal objetivo responder a segunda questão norteadora desta investigação, sobre se e como os conhecimentos teórico-práticos do processo formativo estão presentes na (re)construção da prática pedagógica dos futuros professores participantes. Na última subseção, *A prática de ensino de alunos-professores: suas justificativas e seus significados*, as discussões são direcionadas para a terceira pergunta de pesquisa, sobre como os alunos-professores avaliam suas ações pedagógicas, que significados podem ser atribuídos a tais ações e quais as justificativas para as tomadas de decisão e resolução de problemas.

Encerrando o trabalho, apresentamos algumas considerações finais sobre esta investigação, assim como apontamos possíveis encaminhamentos para estudos futuros e discutimos suas limitações.

CAPÍTULO I
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, os fundamentos metodológicos que configuram a natureza desta pesquisa serão apresentados. Em seguida, serão explicitadas as fases, instrumentos de coleta de dados e os procedimentos tomados para a análise e discussão dos dados, para que, posteriormente, o contexto em estudo, as disciplinas investigadas e os participantes sejam descritos. Por fim, serão apontadas algumas dificuldades encontradas que vieram a alterar o plano inicial de desenvolvimento deste estudo.

1.1. Natureza da Pesquisa

Fundamentada no referencial de Moita Lopes (1996), a natureza da pesquisa desenvolvida pode ser caracterizada como qualitativa, de base etnográfica, visto que está centrada na investigação do processo de ensino e aprendizagem, segundo as perspectivas dos alunos-professores, do professor-formador e da pesquisadora em um curso de licenciatura em língua inglesa.

De acordo com Erickson (1991, p.338), a investigação qualitativa pode ser vista como interpretativista, sendo “caracterizada por uma série de abordagens que enfatizam a descrição e a análise dos sentidos de eventos rotineiros, vivenciados pelos participantes do contexto investigado”. Entre suas principais abordagens, temos a etnografia ou pesquisa de base etnográfica, o estudo de caso e a microanálise sociolinguística, nos quais, segundo Kleiman (1998), há preocupação em utilizar uma variedade de instrumentos como observação e entrevista, normalmente gravadas em áudio e/ou em vídeo, diários, questionários e notas de campo. De acordo com a autora (*op.cit.*), tais instrumentos são utilizados na tentativa de construir uma descrição pormenorizada da realidade social.

A pesquisa de base etnográfica fornece informações relevantes no que tange aos valores e usos da língua(gem) inseridos numa comunidade ou instituição, ocupando-se da visão geral dos contextos de aprendizagem, na medida em que ressalta “a descrição e a análise das ações de professores e alunos em sala de aula”, ou seja, voltada para o sentido humano da vida social, segundo Erickson (*op.cit*, p.338).

Com base nesse referencial, pode-se, portanto, caracterizar este estudo como qualitativo, de base etnográfica, uma vez que abordaremos a formação inicial, focalizando o processo de (re)construção da prática pedagógica de alunos-professores no estágio final do curso, a partir de um número reduzido de participantes, por um período contínuo (e não transversal) de coleta de dados.

1.2. Instrumentos e Procedimentos para Coleta e Análise de Dados

A coleta de dados foi realizada nos 8º e 9º períodos (semestres) referentes ao quarto e quinto anos de um curso de Letras em 2008 e 2009, nas disciplinas de Prática de Ensino (doravante PE), intituladas *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2*, reservadas à discussão, reflexão e consolidação de teorias e variáveis acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas, envolvendo a observação e regência de aulas na rede pública de ensino e o desenvolvimento e implementação de minicursos de língua inglesa.

Para equacionar-se com critérios de confiabilidade e validade, a triangulação de informações foi feita a partir de dados provenientes dos instrumentos de pesquisa organizados nos quadros seguintes, de acordo com seus propósitos e fases de realização:

PRIMEIRA FASE		
INSTRUMENTOS	AS AULAS DE PE	PROPÓSITOS
	Planos de ensino das disciplinas de <i>Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua inglesa 1 e 2</i>	Levantamento dos objetivos e do referencial teórico da disciplina.
	Observação de aulas durante o semestre ⁷ (gravadas em vídeo).	Descrição do processo de desenvolvimento da prática pedagógica na disciplina.
	Notas de campo.	Anotações de questões relevantes com relação às interações em sala de aula.
	O PROFESSOR-FORMADOR	PROPÓSITO
	Entrevista com o professor-formador (gravada em áudio).	Levantamento do perfil do professor-formador e suas concepções sobre a formação de professores.
	OS ALUNOS-PROFESSORES	PROPÓSITO
	Questionários semiestruturados.	Caracterização do perfil dos alunos e suas (pré)concepções sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Quadro 1. Primeira Fase de Coleta de Dados

⁷ Em se tratando de um curso noturno, grande parte dos alunos-professores concilia trabalho e estudo, o que inviabiliza a realização dos estágios fora do horário reservado para as aulas na universidade. Devido a este fato, na primeira parte do semestre, as aulas de PE são ministradas na universidade; já na segunda metade do semestre, os alunos são dispensados para a realização dos estágios.

SEGUNDA FASE		
INSTRUMENTOS	AS PRÁTICAS DE ENSINO (REDE PÚBLICA)	PROPÓSITOS
	Observação de aulas e acompanhamento de alunos-professores nas escolas da rede pública.	Estudo das atividades propostas, autoavaliação de desempenho e reflexão sobre a prática pedagógica de alunos-professores.
	Relatórios de observação e regência dos alunos-professores.	Análise da reflexão sobre a prática de ensino observada e realizada.
	Notas de campo.	Anotações de questões relevantes com relação às ações de alunos-professores em sala de aula.
	AS PRÁTICAS DE ENSINO (MINICURSOS)	PROPÓSITOS
	Observação de 4 aulas ministradas pelos alunos-professores (gravadas em vídeo).	Estudo dos elementos constituintes da prática pedagógica.
	Relatórios de regência dos alunos-professores.	Análise das atividades propostas, autoavaliação de desempenho e reflexão sobre a prática pedagógica de alunos-professores.
	Sessões de visionamento (referentes às aulas gravadas em vídeo)	Análise da reflexão sobre a prática de ensino realizada.
Notas de campo.	Anotações de questões relevantes com relação às ações de alunos-professores em sala de aula.	

Quadro 2. Segunda Fase de Coleta de Dados

O período de coleta foi dividido em duas fases e os dados fornecidos por cada instrumento em tais fases foram separadamente analisados, para que posteriormente, fossem triangulados de forma a responder as perguntas de pesquisa. O principal objetivo da primeira fase de realização da pesquisa era responder à primeira pergunta deste estudo, que visava compreender como era tratada a formação crítico-reflexiva de alunos-professores nas disciplinas de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua inglesa 1 e 2*. Dessa forma, as observações e gravações das aulas de PE foram tomadas como dados primários, os quais foram triangulados com os planos de ensino da disciplina, com as concepções sobre a formação de professores do professor-formador, obtidas por meio de entrevista (gravada em áudio), e com as visões sobre a disciplina e a

formação oferecida aos alunos-professores, advindas dos questionários semiestruturados, considerados dados complementares.

A segunda fase tinha o intuito de contemplar a segunda pergunta de investigação, que buscava identificar quais e como os conhecimentos teórico-práticos do processo formativo sobre o ensino e aprendizagem estavam presentes na (re)construção da prática pedagógica dos alunos-professores. Para tanto, as observações, as gravações de aulas dos alunos-professores e as notas de campo da pesquisadora foram tomadas como dados primários, e as sessões de visionamento e os relatórios finais de estágio foram considerados dados complementares.

Para responder à terceira pergunta de pesquisa, que abordava a prática de ensino realizada pelos alunos-professores e suas ações pedagógicas, buscando os significados dessas ações e as justificativas apresentadas para seus procedimentos em sala de aula, foram utilizadas as aulas dos alunos-professores gravadas em vídeo, as sessões de visionamento referentes a tais aulas, e os relatórios de estágio, tendo como dados primários os visionamentos e os relatórios dos alunos-professores e como dados complementares, as aulas gravadas e as notas de campo da pesquisadora.

Tais instrumentos foram utilizados neste estudo, uma vez que, por meio deles, foi possível obter informações relevantes para análise do processo dinâmico de (re)construção da prática pedagógica de alunos-professores em formação inicial, buscando compreender o desenvolvimento da prática crítico-reflexiva no ensino e aprendizagem de línguas.

O grupo de participantes desta pesquisa seria composto por 6 alunos-professores, investigados no estudo concluído no mestrado da pesquisadora. É relevante mencionar que se tratava de um grupo com diferentes níveis de proficiência em língua inglesa. Na pesquisa realizada anteriormente, para categorização em diferentes níveis de proficiência tomou-se por base os seguintes critérios: a produção escrita dos alunos; a produção oral

dos mesmos durante as interações em sala de aula e os anos de instrução formal para aprendizagem de língua inglesa em diferentes contextos escolares. Essa categorização no estudo anterior se justificou pelo fato de que, em se tratando de um grupo heterogêneo, formado por aprendizes com diferentes experiências em contextos educacionais para aprendizagem de LE (antes do ingresso no curso de Letras), diversos anos de estudos em língua inglesa e distintas experiências no ensino da língua-alvo e/ou língua materna, suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem seriam representativas.

Dessa forma, nesta pesquisa, utilizamos a categorização feita na investigação de mestrado, pois buscamos envolver o mesmo grupo de alunos-professores, para que fosse possível discutir como os conhecimentos teórico-práticos desses futuros docentes se articulavam para viabilizar o processo dinâmico de desenvolvimento e (re)construção da prática pedagógica. No entanto, como critério na disciplina de Prática de Ensino, os alunos-professores deveriam atuar nas escolas para a realização do estágio de observação e regência em duplas. Assim, nos dois semestres de coleta de dados, os alunos se parearam de forma distinta, o que fez com que o número inicialmente previsto de participantes sofresse algumas alterações⁸. Dessa maneira, foram analisados os dados de quatro duplas de alunos-professores em 2008 e três duplas em 2009.

1.3. O Contexto de Pesquisa

O contexto de ensino investigado foi um curso de Licenciatura em Letras com habilitação para língua inglesa, com duração de cinco anos, oferecido no período noturno por uma universidade pública localizada no interior paulista. O referido curso de Letras vem há mais de dez anos formando professores de língua portuguesa, literaturas brasileira

⁸ Mais informações sobre as alterações nas duplas de alunos-professores participantes da pesquisa, na seção 1.10. *As Dificuldades Encontradas*.

e portuguesa, língua inglesa ou língua espanhola e suas literaturas. Das 40 vagas oferecidas, 20 são para habilitação em português-ínglês e 20 para português-espanhol. Desde 2009, a universidade oferece também o curso de Bacharelado em Linguística, visando formar profissionais habilitados para trabalhar em áreas como “elaboração de materiais instrucionais, indústria da língua e análise do funcionamento linguístico-discursivo de novas tecnologias de comunicação”⁹.

As disciplinas oferecidas aos alunos de Licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa visam à “construção da competência comunicativa com o desenvolvimento de habilidades orais e escritas e à compreensão de elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem de línguas”¹⁰. A área de língua inglesa conta com disciplinas distribuídas ao longo do curso, reservadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, literatura inglesa, literatura norte-americana, linguística aplicada, além de disciplinas optativas e eletivas com foco em metodologia de ensino, avaliação e produção de material didático, estudos gramaticais, produção oral, pronúncia, ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças e adolescentes e cultura e ensino.

As disciplinas didáticas como *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*, *Didática*, *Psicologia da Aprendizagem* e *Estágio Supervisionado e Orientação para Prática Profissional* são oferecidos pelos Departamentos de Educação e de Metodologia de Ensino.

Em 2004, o contexto desta investigação teve alterações relevantes no que diz respeito à distribuição da carga horária em sua grade curricular, orientada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação de 19 de fevereiro de 2002 (CP 2/2002 p.1) prevista no artigo 1º, sendo:

⁹ Disponível na página da universidade. Acesso em 16 de julho de 2009.

¹⁰ Disponível na página da universidade. Acesso em 19 de agosto de 2006.

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Além da inclusão da prática como componente curricular que deveria ser contemplada ao longo do processo formativo dos professores, houve aumento da carga horária reservada para as disciplinas referentes à Prática de Ensino, bem como o adiantamento de seu oferecimento na grade curricular, com o intuito de envolver o futuro professor no exercício do magistério, para aprimorar sua prática pedagógica.

As disciplinas de Prática de Ensino eram previamente oferecidas nos dois últimos semestres de curso, 9º e 10º períodos, respectivamente, nos quais as atividades dos estagiários eram fazer observações de aulas de um professor de língua inglesa na rede pública e realizar a prática de ensino que se subdividia em duas partes: regência na rede pública e oferecimento de minicursos. Atualmente, tais disciplinas são oferecidas nos 8º e 9º semestres e passaram a se intitular *Estágio Supervisionado e Orientação para Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2*. Além da antecipação de seu oferecimento na grade curricular, as disciplinas passaram a incluir o uso de ambiente virtual de aprendizagem.

De acordo com a Resolução CP 1/2002 do CNE, a formação de professores deve preparar o profissional para a pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o curso investigado incentiva a pesquisa realizada por alunos de graduação por meio de iniciação científica apoiada por agências de fomento e pela universidade. Além dessas alterações, com a instituição da nova grade, houve também a inclusão de monografias como trabalho de conclusão de curso, incluídas no 9º e 10º semestres de curso. Tais trabalhos têm como objetivo estimular os alunos-professores a refletirem sobre

questões pertinentes a sua futura prática profissional, além de oferecer oportunidades para que eles possam se preparar para dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação, por meio da realização de estudos investigativos.

Dentre as principais alterações curriculares propostas em 2004, o curso de Letras em questão redefiniu sua metodologia de ensino para a formação de professores de língua inglesa. De acordo com a grade curricular anterior, descrita por Abreu-e-Lima e Margonari (2002), os primeiros anos do curso enfatizavam aspectos básicos de língua e cultura, para que, em semestres subsequentes, temas e tópicos sobre o processo de ensino e aprendizagem fossem aprofundados, de forma a suscitar a prática reflexiva. Nessa estrutura curricular, as competências linguístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional (ALMEIDA FILHO, 1993) eram desenvolvidas em momentos distintos ao longo do curso.

Norteados pelos documentos oficiais para os cursos de Formação de Docentes e movidos pelo objetivo de levar os futuros professores a novas reflexões que pudessem resultar no desenvolvimento das competências profissional, teórica, aplicada e linguístico-comunicativa, foram feitas mudanças, de forma a trabalhar com o ensino baseado em conteúdos, para que houvesse uma inter-relação dessas competências, visando à construção de uma postura profissional, condizente com os pressupostos assegurados pela formação reflexiva e pelo ensino comunicativo.

Assim, as disciplinas da área de língua inglesa na nova grade curricular têm o intuito de promover a construção e desenvolvimento dessas competências, por meio de reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas desde os semestres iniciais do curso. Por meio de conteúdos sobre a profissão docente e sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, desenvolvem-se discussões e atividades pautadas em materiais autênticos, ao longo das disciplinas, para o aperfeiçoamento linguístico-comunicativo e a formação profissional dos futuros professores.

Segundo Emidio (2007), em pesquisa realizada no mesmo contexto desta investigação, por meio do ensino e formação baseados em conteúdo, visava-se preparar os alunos-professores para as adversidades da carreira docente, fornecendo-lhes subsídios para atuar nos mais diversos contextos educacionais e estimulando-os a se tornarem autônomos e conscientes de suas funções como educadores. Ainda de acordo com Emidio (*op.cit*, p.58), no curso investigado, as concepções de língua e conteúdo pautam-se na visão de que:

a língua e o conteúdo têm a mesma importância; ao mesmo tempo em que se trabalha com língua, se trabalha com o conteúdo. Um não é ou não deveria ser mais importante que o outro, visto que a língua deve desenvolver a competência linguística e o conteúdo deve desenvolver as demais competências necessárias ao professor.

Donadio (2007, p.33), que igualmente descreveu tal contexto em sua investigação de mestrado, define as práticas desenvolvidas nas disciplinas de língua inglesa ao longo do curso da seguinte maneira:

O conteúdo em que se baseia a apresentação da língua inglesa vem de textos sobre linguística aplicada que abordam teorias de ensino-aprendizagem de línguas, das discussões em sala de aula e das tarefas envolvendo práticas pedagógicas realizadas pelos alunos. A instrução sobre a língua é feita de maneira natural e individualizada, procurando atender às necessidades imediatas de cada aluno em todos os aspectos linguísticos (pronúncia, regras gramaticais, vocabulário etc.).

Com base nesses estudos, podemos afirmar que todas as disciplinas¹¹ do curso da área de língua inglesa prezam pelo desenvolvimento global e gradual das competências profissionais de professores de línguas.

Além disso, no período de coleta de dados desta pesquisa (2008 a 2009), a área de língua inglesa do curso de Letras em questão, oferecia aos alunos-professores

¹¹ Ementas e objetivos das disciplinas, transcritos de Donadio (2007, p.88-97), estão listadas no anexo 9, p. 234. As informações sobre as disciplinas referentes à Prática de Ensino se encontram nos anexos 1 e 2, p. 214 e p. 219.

oportunidades para a participação como professores e/ou monitores nos seguintes projetos de extensão universitária: ensino de inglês instrumental para leitura em aviação, em parceria com uma empresa, ensino de inglês para crianças da rede pública e ensino de língua inglesa, por meio de tarefas comunicativas em materiais temáticos. Os pressupostos teóricos desses projetos baseavam-se, respectivamente, nos estudos sobre planejamento e implementação de cursos com propósitos específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987; ROBINSON, 1991), no ensino de estruturas gramaticais contextualizadas e visão de gramática como habilidade (BATSTONE, 1994; NASSAJI; FOTOS, 2004; NAVARRO; OLIVEIRA; LUCAS, 2003), e na abordagem comunicativa com foco no desenvolvimento de tarefas (BARBIRATO, 2007; RICHARDS, 2006).

1.4. A Disciplina de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1*

A disciplina de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1* é oferecida aos alunos do 8º período do curso de Letras e tem oito créditos no total, sendo um teórico, um prático e seis créditos reservados para a realização dos estágios. As aulas eram distribuídas em duas aulas semanais, com aproximadamente 4 horas de duração cada. No quadro seguinte, tem-se o cronograma de observação e gravação de aulas, a partir das aulas previstas na disciplina, feitas no segundo semestre de 2008:

CRONOGRAMA DE AULAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ORIENTAÇÃO PARA PRÁTICA PROFISSIONAL EM LÍNGUA INGLESA 1		
Aula 1	15/08	Aula não observada
Aula 2	19/08	Observada
Aula 3	22/08	Observada
Aula 4 ¹²	29/08	Observada
Aula 5 ¹³	05/09	Observada / Gravada em Vídeo
Aula 6	19/09	Observada / Gravada em Vídeo
Aula 7	03/10	Observada / Gravada em Vídeo
Aula 8	17/10	Observada / Gravada em Vídeo
Aula 9	31/10	Observada / Gravada em Vídeo
Aula 10	14/11	Observada / Gravada em Vídeo
Aula 11	28/11	Observada / Gravada em Vídeo

Quadro 3. Cronograma de Observação e Gravação de Aulas (2008)

É importante ressaltar que o primeiro dia de aula não foi observado para que o professor-formador pudesse informar aos alunos sobre a participação da pesquisadora em sala de aula durante o semestre, conforme estipulado em conversa inicial e *e-mails* trocados com o professor responsável pela disciplina. Na realidade, esse contato inicial com o professor já havia sido feito anteriormente. No entanto, a professora substituta, então responsável pela disciplina, não teve seu contrato renovado pela instituição. Dessa forma, foi necessário entrar em contato novamente com outro professor¹⁴ que lecionaria a disciplina, foco desta pesquisa.

Quanto às três aulas subsequentes, optou-se por não gravá-las para que os alunos-professores se habituassem à presença da pesquisadora em sala de aula. Além disso, tais

¹² A partir dessa data, as aulas passaram a ser ministradas apenas às sextas-feiras, pois os alunos que trabalham durante o dia teriam a oportunidade de realizar os estágios na terça-feira.

¹³ A partir desse dia, as aulas passaram a ser ministradas quinzenalmente às sextas-feiras.

¹⁴ Ressaltamos que se trata do professor responsável pelas disciplinas em 2008 e 2009.

aulas foram reservadas à entrega de contratos de participação na pesquisa¹⁵ e à aplicação de questionário¹⁶ para levantamento do perfil de alunos-professores.

Para nortear as observações de aulas, foi elaborado um roteiro¹⁷ em que se buscava indicar o principal objetivo da aula e descrever conteúdos discutidos, atividades propostas, questões relacionadas à prática de ensino e à formação crítico-reflexiva e a reação dos alunos frente a tais questões. Optou-se pela inclusão da reação dos aprendizes nas notas de campo devido ao fato de que em se tratando de uma sala de aula, alunos e professores constroem uma dinâmica particular sob a influência das ações do professor e das reações dos alunos às ações do docente (CAJAL, 2003).

Com base nas notas de campo da pesquisadora, os tópicos e temas discutidos nas dez aulas observadas durante o semestre foram:

1) Questões acerca do ensino de leitura e reflexão sobre as estratégias de leitura e extração de informações de um texto para transformação em objeto de ensino, e orientações gerais sobre o desenvolvimento dos estágios.

2) Discussão sobre o processo de leitura e suas estratégias (*silent reading*, *reading aloud* e *reading for meaning*) e sobre as relações e diferenças entre estruturas e funções comunicativas no ensino e aprendizagem de línguas, com base nos textos enviados aos alunos via plataforma virtual de aprendizagem (*Moodle*).

3) Escolha e formação das duplas para o desenvolvimento do estágio. Entrega de documentos para apresentação nas escolas (carta de autorização e fichas de estágio), orientações gerais sobre os estágios (roteiro para o diário de estágio, para reflexão sobre a prática docente, para entrevista com o professor e para questionário dos alunos). Assinatura

¹⁵ Os contratos de pesquisa visam atender aos princípios éticos no desenvolvimento da pesquisa, fornecendo à pesquisadora, consentimento formal e dando aos participantes a liberdade para desistir da participação, como defendido por Celani (2005). Ver contratos de pesquisa nos apêndices 1 e 2, p.205 e p.206.

¹⁶ Ver questionário completo no apêndice 4, p.208.

¹⁷ Ver roteiro para observação de aulas no apêndice 3, p.207.

dos contratos de pesquisa para os alunos-professores e para o professor-formador e aplicação de questionários semiestruturados.

4) Apresentação e estudo da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo-Língua Estrangeira Moderna* para o Ensino Fundamental e Médio.

5) Discussão de questões pertinentes ao ensino de línguas na rede pública como, por exemplo, LE como disciplina-atividade; progressão continuada; fim da avaliação somativa; formação docente; abordagens, métodos e técnicas de ensino; precariedade em cursos de formação inicial de professores e surgimento da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo.

6) Análise da *Proposta Curricular* por meio de um texto¹⁸ preparado pelo professor-formador que envolvia uma breve visão de métodos, técnicas e abordagens de ensino como gramática e tradução, método direto, *suggestopedia*, método audiolingual e abordagem comunicativa.

7) Estudo e discussão dos pressupostos teóricos e análise crítica dos cadernos de professor e da *Proposta Curricular* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008).

8) Apresentação de atividades (miniaulas) elaboradas pelos alunos-professores com base nos conteúdos previstos na *Proposta Curricular*.

9) Relatos sobre o desenvolvimento dos estágios envolvendo tópicos como: trabalho e formação docente, condições de trabalho do professor nas escolas (carga horária, substituições) e estágio remunerado (questão levantada por um dos alunos sobre o lugar institucional/social dos estágios comparada aos cursos de ciências exatas).

¹⁸ Ver texto utilizado para as discussões em sala de aula no anexo 8, p.231.

10) Fechamento dos relatos das experiências nos estágios, orientações para a entrega dos relatórios finais e para a elaboração dos minicursos para o semestre seguinte e discussão sobre a situação do ensino (pautada em formação reflexiva).

Nas aulas iniciais, em que as instruções para a realização dos estágios foram dadas, o professor-formador informou aos alunos que eles deveriam cumprir 30 horas de observação e/ou regência, observando as aulas dos professores da rede nos meses de setembro a dezembro, sendo obrigatório reger uma aula pelo menos. O restante deveria ser negociado com o professor da escola, sendo que o estagiário deveria explorar ao máximo essa experiência com o cotidiano escolar, ou seja, auxiliando o professor, atuando como monitor durante suas aulas.

Quanto ao componente prático inserido na disciplina, além dos estágios na rede pública de ensino, os alunos-professores deveriam fazer uma apresentação de uma miniaula elaborada a partir do conteúdo programático e discussões dos pressupostos teóricos da *Proposta Curricular* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Houve também uma discussão sobre técnicas, métodos e abordagens durante as aulas iniciais da disciplina e durante as apresentações das miniaulas.

Os problemas do processo de ensino e aprendizagem de LE, envolvendo as especificidades do contexto de escola pública, foram incluídos por meio dos relatos de experiências dos alunos, feitos sob a forma de diários quinzenais reflexivos, enviados ao professor-formador, via ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*¹⁹). O relatório final de estágio era composto pelos dados da escola, do professor e dos alunos, assim como por esses diários feitos ao longo das observações e regências.

¹⁹ Ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela universidade.

Durante o semestre, foram realizadas algumas modificações nas atividades propostas para as aulas que não estavam previstas no plano de ensino, como, por exemplo, a proposta de análise de material didático foi substituída pela análise das propostas curriculares para o ensino de língua inglesa da Secretaria de Educação, conforme constatado pela pesquisadora ao longo da análise dos dados referentes às aulas e aos planos de ensino.

1.5. A Disciplina de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 2*

A disciplina de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 2* foi oferecida aos alunos do 9º período do curso de Letras, no primeiro semestre de 2009, tendo quatro créditos no total, sendo um teórico, um prático e dois créditos reservados para a realização dos estágios. As aulas foram distribuídas em um encontro semanal de quatro horas de duração.

Com o objetivo de nortear as observações dessas aulas, foi utilizado o mesmo roteiro²⁰ de observação de aulas do semestre anterior, em que se buscava indicar o principal objetivo da aula e descrever conteúdos discutidos, atividades propostas, questões relacionadas à prática de ensino e a reação dos alunos frente a tais questões. Tal recurso foi utilizado para que apenas os acontecimentos relevantes para esta investigação fossem registrados nas notas de campo.

No quadro seguinte, tem-se o cronograma de aulas e observações realizadas durante o primeiro semestre de 2009:

²⁰ Ver roteiro para observação de aulas no apêndice 3, p.207.

CRONOGRAMA DE AULAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ORIENTAÇÃO PARA PRÁTICA PROFISSIONAL EM LÍNGUA INGLESA 2		
Aula 1	20/03	Observada / Não gravada
Aula 2	27/03	Observada / Gravada em áudio
Aula 3 ²¹	03/04	Observada / Gravada em áudio
Aula 4	17/04	Não houve aula / Dispensa de APs ²² para Minicursos
Aula 5	24/04	Não houve aula / Dispensa de APs para Minicursos
Aula 6	08/05	Não houve aula / Dispensa de APs para Minicursos
Aula 7	15/05	Observada / Gravada em Vídeo
Aula 8	22/05	Não houve aula / Dispensa de APs para Minicursos
Aula 9	29/05	Não houve aula / Dispensa de APs para Minicursos
Aula 10	05/06	Não houve aula / Dispensa de APs para Minicursos
Aula 11	19/06	Observada / Gravada em Vídeo
Aula 12	26/06	Não houve aula / Entrega de Relatórios

Quadro 4. Cronograma de Observação e Gravação de Aulas (2009)

Pelo cronograma apresentado, dos doze encontros previstos para o semestre, foram realizados cinco, em decorrência da liberação de alunos-professores das aulas para a realização de suas propostas de minicursos abertos à comunidade acadêmica ou externa. Nesses encontros, o objetivo do professor-formador era promover discussões sobre o desenvolvimento dos minicursos elaborados pelos alunos-professores em duplas.

Com base nos registros das aulas observadas nas notas de campo, no primeiro dia de aula foi feita uma apresentação do plano de ensino para o esclarecimento dos objetivos gerais, dos critérios de avaliação e do cronograma da disciplina. Além disso, foram dadas orientações gerais acerca do planejamento e realização dos minicursos.

Para a realização do estágio nesse semestre, os alunos-professores, em duplas, deveriam propor um minicurso de 20 horas para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, que poderia ser oferecido para a comunidade universitária e/ou externa, isto é, escolas de ensino fundamental e médio da cidade. As etapas dessa proposta deveriam

²¹ A aula 1 não pode ser gravada, devido ao mau funcionamento da filmadora da pesquisadora. As aulas 2 e 3 foram gravadas em áudio na ausência do equipamento de vídeo.

²² APs-Alunos-professores.

incluir o planejamento, a divulgação, a organização e a implementação do minicurso. Os alunos-professores poderiam escolher livremente tanto o tema quanto o público-alvo.

O professor-formador divulgou seus horários de atendimento aos alunos para o semestre e explicou as atividades a serem feitas pelos APs na disciplina, sendo elas:

- a) Apresentação de seminários (em duplas);
- b) Realização de fóruns de discussão sobre o desenvolvimento dos minicursos (em sala de aula);
- c) Planejamento e implementação dos minicursos;
- d) Elaboração e entrega do relatório final dos estágios;
- e) Diários reflexivos quinzenais (via *Moodle*).

Para o semestre em questão, o professor-formador decidiu delegar um tema para cada dupla de alunos para que eles fizessem um levantamento bibliográfico para apresentar um seminário, contendo as questões mais relevantes encontradas, de maneira que os APs conduzissem as discussões em sala de aula. As apresentações seriam feitas nas duas aulas subsequentes e os temas propostos pelo professor-formador foram:

- 1) Ensino de língua inglesa para crianças;
- 2) Ensino comunicativo por meio de materiais temáticos;
- 3) Cultura na sala de aula de LE;
- 4) O uso de filmes em sala de aula de LE;
- 5) Estilos e estratégias de aprendizagem;
- 6) Avaliação do aluno, autoavaliação e avaliação do professor;
- 7) Ensino de língua inglesa para terceira idade;
- 8) Correção e *feedback*;
- 9) Behaviorismo no ensino de línguas.

Escolhidos os temas e as datas de apresentação dos seminários, o professor-formador (doravante PF) forneceu as informações referentes ao planejamento e realização dos minicursos. Em seguida, os alunos se organizaram para estabelecer os temas dos minicursos que iriam propor. Ao fim das escolhas de temas e duplas, PF iniciou uma discussão, envolvendo as seguintes frases:

- 1) *Parents usually correct young children when they make grammatical errors.*
- 2) *The most important factor in second language acquisition success is motivation.*
- 3) *The earlier a second language is introduced in school programs, the greater the likelihood of success in language learning.*

Os alunos-professores deveriam discutir rapidamente as frases acima, informando se concordavam ou não com as afirmações, apresentando suas justificativas. Os seguintes argumentos foram dados pelos APs: questões socioeconômicas, modelos de correção e *feedback* e educação familiar. Os APs também comentaram sobre as diferenças entre motivação intrínseca e extrínseca, hegemonia no ensino de línguas na rede pública, bem como a necessidade da pluralidade no oferecimento de línguas estrangeiras nas escolas.

Na aula seguinte, foram dadas informações gerais sobre a disponibilização da disciplina na plataforma virtual *Moodle*²³. Além disso, foram feitas as apresentações de temas propostos sobre ensino e aprendizagem de línguas pelos APs.

Em uma das apresentações sobre “behaviorismo no ensino de línguas”, os APs responsáveis por esse tema questionaram a validade e credibilidade do método audiolingual, defendendo alguns pontos positivos e contestando pontos negativos. Já nas discussões sobre “ensino de língua inglesa para crianças”, as APs encarregadas de conduzir as discussões sobre o tema faziam parte de um projeto de extensão de ensino de língua inglesa para crianças na universidade. Elas levantaram questionamentos acerca da

²³ Devido a problemas de origem técnica, a plataforma não foi utilizada nesse semestre, assim os diários reflexivos quinzenais passaram a ser enviados ao professor-formador via *e-mail*.

aplicabilidade do material didático produzido no projeto em escolas da rede pública. No tópico de “cultura na sala de aula de LEs”, os alunos e o professor iniciaram breve discussão sobre o tratamento de cultura em materiais didáticos e sobre algumas diferenças culturais no ensino de língua inglesa. No seminário sobre o “ensino comunicativo por meio de materiais temáticos”, foram feitas reflexões sobre a viabilidade da aplicação do material apresentado em contextos da rede pública. Uma das APs que apresentaram tal tema fazia parte de um projeto de extensão universitária sobre o mesmo assunto.

Em aula posterior, foi dada continuidade às apresentações de seminários sobre ensino e aprendizagem de línguas pelos APs. Em um dos temas propostos, “estilos e estratégias de aprendizagem”, houve uma discussão sobre a questão da compreensão dos diferentes tipos de personalidade entre alunos e professores, e a importância de cada aprendiz ter consciência de quais são seus estilos e estratégias. No tópico sobre “avaliação do aluno, autoavaliação e avaliação do professor”, os APs questionaram a validade de testes de múltipla escolha, e discutiram sobre a definição de portfólio, suas vantagens e implementação. Na apresentação sobre “o uso de filmes em sala de aula de LEs” argumentou-se sobre o papel do vídeo na aprendizagem de LEs, seus benefícios e exemplos de implementação na aula de LE. Por meio do tema “ensino de língua inglesa para terceira idade” procurou-se fazer questionamentos acerca da comparação dos processos de aprendizagem de adultos, crianças e idosos. Já na apresentação sobre “correção e *feedback*”, foram discutidas diferentes visões sobre correção e a definição e tipos de *feedback*.

Nas aulas seguintes, o professor-formador tinha por objetivo propor discussões acerca da implementação e desenvolvimento dos minicursos. No entanto, apenas dois alunos-professores compareceram à aula. Dessa forma, PF fez a entrega de fichas de estágio e roteiro de elaboração de relatório final, pediu que os APs presentes relatassem

como estava sendo a experiência de seus respectivos minicursos e em seguida, eles foram dispensados.

Um dos alunos-professores (AP 7) relatou como seu minicurso estava sendo desenvolvido. Sua parceira, AP 10, participava de um projeto de extensão oferecido pela universidade que visava ao ensino e aprendizagem de língua inglesa por meio de tarefas comunicativas em materiais temáticos. O aluno relatou os objetivos do curso e descreveu algumas das atividades realizadas.

Outra aluna (AP 4) informou que seu envolvimento com o estágio naquele semestre estava sendo uma oportunidade para seu próprio desenvolvimento linguístico na língua-alvo e descreveu sua participação nas aulas do minicurso com sua parceira, AP 1, que igualmente participava do projeto de extensão de ensino e aprendizagem de língua inglesa por meio de tarefas comunicativas em materiais temáticos.

No último encontro com os alunos-professores, o professor-formador iniciou a aula pedindo que os APs relatassem o desenvolvimento de seus minicursos (um a um), avaliando seus aspectos positivos e negativos para a troca de experiências. Ao término dos relatos dos APs, o professor-formador repetiu as orientações dadas nos primeiros dias de aula sobre a elaboração dos relatórios finais de estágio, que deveriam ser compostos pelo agrupamento dos diários quinzenais reflexivos, realizados individualmente ao longo do semestre e entregues via *e-mail*. Além dos diários, os relatórios deveriam conter uma caracterização do minicurso, seu público-alvo, o contexto de ensino, o conteúdo desenvolvido nas aulas, a avaliação dos APs sobre as aulas dadas e reflexões gerais sobre a experiência de planejar e implementar os minicursos.

Na sequência, o professor também informou que não haveria aula na semana seguinte, pois tal dia ficaria reservado à entrega dos relatórios finais de estágio.

1.6. Os Alunos-Professores Participantes

Ao início da primeira fase de coleta de dados, foi aplicado um questionário semiestruturado²⁴ aos alunos-professores para caracterização de seu perfil. O principal intuito do questionário foi verificar quais eram suas concepções sobre ensino e aprendizagem de línguas, seu percurso profissional, suas expectativas com relação à disciplina e suas opiniões sobre o curso de Letras. Para tanto, as perguntas foram organizadas em três seções distintas, referentes à aprendizagem de língua inglesa, formação acadêmica e formação profissional.

Como o principal intuito desta subseção é delinear o perfil dos alunos-professores participantes desta pesquisa, apenas os dados referentes ao estudo da língua inglesa, motivação pelo curso de Letras e o percurso profissional dos futuros professores serão brevemente apresentados. Uma das perguntas do questionário buscava levantar os contextos de aprendizagem de língua inglesa e o tempo de contato formal com a língua-alvo. Os alunos-professores responderam da seguinte forma:

VOÇÊ ESTUDOU INGLÊS ANTERIORMENTE? ONDE? QUANDO? POR QUANTO TEMPO?	
AP 1	Fisk-Pirassununga por 3 anos, primeiro contato com inglês em 2000.
AP 2	Wizard em 1999 por 1 ano. Aulas particulares por 5 anos.
AP 3	Escola Particular de pequeno porte por 2 anos. (1999-2000)
AP 4	Apenas no ensino médio
AP 5	CCAA de 1999-2004, durante aproximadamente 5 anos
AP 6	ICBEU-Botucatu de 1998-2003
AP 7	Escolas de idiomas por quase 3 anos. Além de um curso adicional na escola regular por 2 anos.
AP 8	Com professora particular por 5 anos (desde os 12 anos) e depois, por mais 3 anos em escola de idiomas.
AP 9	Escola de idiomas não franqueada e PBF por 8 anos, desde 1995.
AP 10	Não respondeu ao questionário.

Quadro 5. Anos de Estudo em Língua Inglesa.

²⁴ Ver questionário completo no apêndice 4, p.208.

Nota-se que os anos de estudo em língua inglesa variavam de dois a oito anos e os contextos de aprendizagem abrangiam, principalmente, escolas de idiomas e aulas particulares, sendo que apenas um aluno teve contato formal com a língua inglesa somente na escola pública.

Quanto às razões que os levaram a optar pelo curso de Letras, os alunos-professores se manifestaram da seguinte maneira:

QUAIS RAZÕES O LEVARAM A CURSAR LETRAS?	
AP 1	Optei por cursar Letras, pois já dava aula em escola de idiomas e senti a necessidade de um aprimoramento, que mais tarde eu acabei percebendo que seria uma formação completa.
AP 2	Minha facilidade com o português no colégio e a motivação que meu professor de inglês me passou durante o curso.
AP 3	Interesse por gramática.
AP 4	Gosto de trabalhar com a linguagem, especialmente a literária.
AP 5	Queria ser professor e me interessava pelo aprendizado de língua, principalmente a inglesa.
AP 6	O fato de eu gostar de língua portuguesa e inglesa e não querer fazer cursinho.
AP 7	Diversas, no entanto nenhuma efetiva e sorte principalmente para ser destacada.
AP 8	O interesse pela língua inglesa e o ensino de línguas.
AP 9	A facilidade na área de humanas em relação a exatas, a vontade de estudar inglês mais profundamente e por medo de não passar em jornalismo.
AP 10	Não respondeu ao questionário.

Quadro 6. Motivação para o Curso de Letras.

Dentre os nove alunos-professores que responderam ao questionário, seis mencionaram o interesse pelo ensino e aprendizagem de língua inglesa e os demais citaram o interesse pela língua portuguesa e literatura. Quanto ao percurso profissional e as experiências prévias de ensino, os alunos-professores responderam da seguinte forma:

VOCÊ JÁ ATUA/ATUOU COMO PROFESSOR (A)? MENCIONE O TIPO DE INSTITUIÇÃO E INDIQUE QUAIS AS DISCIPLINAS VOCÊ LECIONA/LECIONOU?	
AP 1	Escola de idiomas, aulas particulares (inglês, português, português para estrangeiros), projeto de extensão (professora de inglês)
AP 2	Escola de idiomas (inglês) e projeto de extensão (monitora de inglês)
AP 3	Escola pública de ensino fundamental e médio (reforço de LP) Escola particular de ensino fundamental e médio (monitor de LP) Projeto de extensão (Mora Brasil e Reforço de LP)
AP 4	Escola particular de ensino fundamental e médio, aulas particulares, cursinho, projetos de extensão (professora de português, literatura e inglês)
AP 5	Projeto de extensão (inglês para crianças, monitor de inglês)
AP 6	Escola particular de ensino fundamental e médio (monitor de LP e LI) Escola de idiomas (professor de inglês)
AP 7	Nunca lecionou
AP 8	Escola particular de ensino fundamental e médio (monitora de inglês) Escola pública de ensino fundamental e médio (reforço de LP) Projeto de extensão (monitora de inglês)
AP 9	Escola particular de ensino fundamental e médio (professora de inglês) Escola de idiomas (professora de inglês) Aulas particulares (produção de texto e inglês) Projeto de extensão (contação de histórias para inclusão social de crianças)
AP 10	Não respondeu ao questionário.

Quadro 7. Percurso Profissional.

Oito alunos-professores já tinham algum tipo experiência de ensino, como professores e/ou monitores, sendo que sete deles atuavam no ensino de língua inglesa em contextos diversos, que incluíam institutos de idiomas, escolas públicas e particulares, de ensino fundamental e médio. Esse perfil de alunos que concilia trabalho e estudo é recorrente pelo oferecimento do curso no período noturno, o que lhes proporcionaria mais oportunidades profissionais ainda durante o curso de formação.

Outro fator relevante sobre o percurso profissional desses oito alunos-professores com experiência prévia de ensino é que sete deles atuavam ou já haviam atuado em projetos de extensão universitária, como professores e/ou monitores em língua inglesa e/ou materna. Essa participação em projetos de extensão pode ter contribuído para a formação profissional e acadêmica desses alunos-professores, uma vez que eles se envolviam em todas as etapas de implementação de um curso, desde o planejamento, análise e avaliação de material didático e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Nos projetos de extensão oferecidos na universidade, os futuros professores são orientados por um professor-formador, que é responsável por promover discussões e reflexões de cunho teórico-prático voltados para os propósitos do projeto de extensão desenvolvido.

1.7. O Professor-Formador

Foi realizada uma entrevista²⁵, gravada em áudio, para o levantamento do perfil do professor-formador e para a verificação de suas concepções acerca da formação de professores de língua inglesa oferecida na instituição em estudo.

O professor-formador é graduado em Letras (Português-Inglês), mestre e doutor em Linguística, e tem atuado como professor responsável pelas disciplinas de Prática de Ensino no curso de Letras investigado desde 2002. Sua área de atuação e principais linhas de pesquisa se referem ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e portuguesa, formação (inicial e contínua) de professores de línguas (materna e estrangeira), e construção do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar brasileiro.

Assim como na apresentação do perfil dos alunos-professores, feita na subseção anterior, apenas a visão do professor-formador sobre a Prática de Ensino e sobre a formação de professores no curso em estudo será brevemente discutida, uma vez que tais questões serão retomadas e exploradas no capítulo referente à análise dos dados.

Sobre a importância das disciplinas referentes à Prática de Ensino no processo de formação inicial, o professor-formador a considera como espaço para que os futuros professores aprendam e reflitam sobre o processo de ensino e aprendizagem, como pode ser visto no excerto a seguir:

²⁵ Ver roteiro da entrevista no apêndice 5, p.210.

- 1 A Prática de Ensino deve levar a uma aprendizagem também, não só, é uma
 - 2 aprendizagem prática, mas é que tem uma reflexão sobre ensino (...). (Os alunos)
 - 3 sejam envolvidos em uma atividade que tenha uma perspectiva reflexiva sobre o
 - 4 processo de ensino e aprendizagem de línguas.
- (Excerto 1. Entrevista com PF).

Acerca da preparação do professor para a atuação profissional, oferecida no contexto investigado, PF menciona as competências e habilidades necessárias para o professor de língua estrangeira e ressalta a relevância da adequação desses conhecimentos aos contextos de ensino e aprendizagem.

- 1 Eu acho que em primeiro lugar, eu acho que essa competência teórica, eu acho
 - 2 que tem que ter sim, mas eu acho que uma das habilidades, é saber a língua, não
 - 3 como um nativo, mas ter um nível pelo menos intermediário, eu acho que a
 - 4 competência linguística é primordial, porque é ela que dá a segurança pra, pro
 - 5 professor. É a base, é o conteúdo, então (...) eu acho que se eu tivesse que fazer
 - 6 um *ranking*, eu colocaria a competência linguístico-comunicativa andando junto
 - 7 ali com a competência teórica. (...) Eu acho que nossos alunos têm condições, Eu
 - 8 acho que ele tem que usar de todas as técnicas, porque eu acho que é adequar um
 - 9 pouco ao perfil do aluno, ao perfil da sala. O Prabhu dizia que o professor tem
 - 10 que adequar, não é isso? Também à situação, porque geralmente os métodos vêm
 - 11 de cima pra baixo e (...) acho que pede um pouquinho de bom senso do
 - 12 professores.
- (Excerto 2. Entrevista com PF).

Ao tratar das competências de professores de línguas e da adequação do ensino aos contextos educacionais e seus participantes, o professor-formador pauta-se nas discussões de Almeida Filho (1993) e Prabhu (1990).

1.8. Os Minicursos e As Sessões de Visionamento

No primeiro dia de aula da disciplina de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 2*, os alunos-professores formaram as duplas e escolheram os temas a serem desenvolvidos nos minicursos. As duplas, temas dos

minicursos (doravante MC), número de aulas gravadas e de sessões de visionamento estão organizadas de acordo com o seguinte quadro:

DUPLA	MINICURSOS	AULAS GRAVADAS	VISIONAMENTOS
AP 1 e 4	Projeto de Extensão de Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa por meio de Tarefas Comunicativas em Materiais Temáticos (Tema: Mitologia Grega)	4	3
AP 2 e 6	Inglês para Vestibular (Leitura e Compreensão de Textos)	4	3
AP 3 e 5	Inglês para Concursos (Leitura e Compreensão de Textos)	4	3

Quadro 8. Minicursos dos Alunos-Professores

Destacamos que os alunos dos minicursos oferecidos pelos APs assinaram um termo de participação²⁶, autorizando a observação e gravações em vídeo feitas pela pesquisadora. Para as descrições e análises das aulas ministradas pelos APs, nos minicursos do primeiro semestre de 2009, foram utilizadas as gravações em vídeo das aulas e das sessões de visionamento, bem como as notas de campo, registradas segundo um roteiro de observação de aulas²⁷, e os relatórios finais de estágio.

As sessões de visionamento ocorreram continuamente ao longo dos minicursos; nelas, os alunos destacavam o que lhes havia chamado a atenção na aula e, em seguida, a pesquisadora também levantava algumas questões acerca da prática pedagógica realizada pelos APs. Uma cópia da aula gravada era entregue aos alunos-professores, à qual deveriam assistir juntos e trazer questões para serem discutidas com a pesquisadora. Após cada aula observada e gravada, eram feitas as sessões com os APs, de forma que as

²⁶ Ver termo de participação ao fim deste estudo, no apêndice 8, p.213.

²⁷ Ver roteiro de observação de aulas de APs, no apêndice 7, p.212.

reflexões sobre sua prática pedagógica pudessem ser realizadas continuamente, ao longo dos minicursos.

Segundo Vieira-Abrahão (2006c), as sessões de visionamento ou sessões reflexivas têm como objetivo principal levantar questionamentos sobre as próprias ações pedagógicas e propiciar a conscientização dos participantes sobre tais ações, por meio da observação de aulas gravadas em vídeo, feitas por professores e/ou alunos. Salientamos que, por conta de sua natureza reflexiva e colaborativa, as sessões de visionamento atuaram como forma de supervisão da prática pedagógica²⁸, porém, sem o intuito de manipular os dados analisados nesta pesquisa, pois o papel da pesquisadora foi o de facilitar a reflexão, conforme apontam Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.97):

O supervisor é o facilitador da reflexão, conscientizando o formando da sua actuação (...), numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afectam a sua prática profissional.

A supervisão pedagógica, assim como os visionamentos, envolvem a discussão e a reflexão sobre o ensino, os dados, as dúvidas e/ou conflitos vivenciados, ressaltando aspectos positivos e negativos da prática pedagógica desenvolvida, tendo em vista a conscientização do professor sobre suas ações em sala de aula. Essas discussões e reflexões podem permitir que o professor reconheça a complexidade e a incerteza, envolvidas no trabalho docente, como defendem Vieira (2009), Vieira-Abrahão (2007) e Bailey (2006). Assim, concordando com essas características de sessões de visionamento e supervisão pedagógica, inevitavelmente, a pesquisadora assumiu o papel de formadora de professores durante os visionamentos com os APs.

²⁸ Ressaltamos que o conceito de supervisão pedagógica será aprofundado na seção 2.2 *A Prática de Ensino na Formação Inicial de Professores*, no capítulo seguinte, reservado à apresentação e discussão do aporte teórico utilizado nesta pesquisa.

1.9. Os Documentos para os Relatórios Finais de Estágio

Nesta seção, cada um dos documentos que compõem o roteiro para elaboração dos relatórios finais de estágio²⁹ feitos pelos alunos-professores, ao término das disciplinas, será descrito de acordo com seus respectivos propósitos.

O principal documento, *Roteiro para o Diário de Estágio (Observação, Atividades de Monitoração e Regência)* visava nortear os alunos-professores na elaboração dos relatórios finais nas disciplinas de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2*, ao listar quais dados obrigatoriamente deveriam estar presentes. Tais dados se referem ao contexto de ensino, corpo docente e discente, infraestrutura da escola, organização e reflexão das aulas do professor da rede pública, bem como aquelas a serem regidas pelos alunos-professores.

No *Roteiro para Reflexão sobre a Prática Docente*, tem-se uma descrição detalhada de como os alunos-professores deveriam analisar as aulas observadas na rede pública, incluindo os objetivos e a metodologia empregada pelo professor responsável, as interações dos alunos nas atividades, os aspectos positivos e negativos da situação de ensino, bem como sugestões e encaminhamentos para problemas detectados.

Esse roteiro foi utilizado somente na disciplina de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1*, oferecida no segundo semestre de 2008 e, de acordo com as orientações dadas pelo professor-formador, deveria ser norteador para a elaboração dos diários quinzenais reflexivos, feitos individualmente e enviados eletronicamente, via ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle*).

Os alunos-professores tinham também opções de perguntas direcionadoras para o levantamento do perfil do professor, buscando apontar sua formação acadêmica e

²⁹ Ver documentos completos nos anexos 3, 4, 5, e 6, nas páginas 226, 227, 228 e 229, respectivamente.

profissional, bem como sua metodologia de ensino, no *Roteiro para Entrevista com o Professor*. O uso desse roteiro para a entrevista com o professor-supervisor na escola foi facultativo, assim como o *Roteiro para Questionário dos Alunos*, que buscava acessar concepções sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola e as opiniões dos alunos com relação ao desempenho do professor, às aulas de inglês e à escola.

Os documentos descritos se referem, primordialmente, aos itens que deveriam constar nos relatórios finais de estágio dos alunos-professores, entregues ao término das disciplinas analisadas no escopo deste estudo. No entanto, segundo as orientações dadas pelo professor-formador, esses roteiros deveriam nortear os APs na elaboração dos relatórios. Assim, muitos licenciandos optaram por utilizar tais roteiros como orientadores de suas reflexões sobre a experiência de estágio na rede pública, não sendo estruturados individualmente e separadamente em seus relatórios finais.

1.10. As Dificuldades Encontradas

Desde o início da realização da pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas, motivando algumas alterações no plano inicial de trabalho. Buscava-se trabalhar apenas com seis futuros professores (APs 1, 2, 3, 4, 5 e 10), incluídos previamente na pesquisa de mestrado. No entanto, devido ao fato de que, nas disciplinas de Prática de Ensino, os professores em formação deveriam atuar em duplas na realização do estágio, houve uma alteração de participantes analisados. No quadro seguinte, apresentam-se os alunos-professores participantes da pesquisa de mestrado e seus respectivos pares nos dois semestres compreendidos nesta investigação:

PARTICIPANTES DA PESQUISA DE MESTRADO	DUPLAS 2º. SEMESTRE DE 2008	DUPLAS 1º. SEMESTRE DE 2009
AP 1	AP 1 e AP 4	AP 1 e AP 4
AP 2	AP 2 e AP 7	AP 2 e AP 6
AP 3	AP 3 e AP 8	AP 3 e AP 5
AP 4		
AP 5	AP 5 e AP 6	
AP 10	AP 10 e AP 9	AP 10 e AP 7

Quadro 9. Alterações dos Participantes da Pesquisa.

Devido a esse pareamento para a realização dos estágios, seriam incluídos os dados de cinco duplas de alunos-professores em 2008 e de quatro duplas em 2009. No entanto, durante o período de coleta de dados, no primeiro semestre de 2009, um dos alunos-professores da dupla AP 10 e AP 7 não se envolveu com este estudo conforme esperado, não enviando seu respectivo relatório final de estágio. Além disso, foram feitas três sessões de visionamento com cada dupla de alunos-professores, continuamente, durante o período de oferecimento dos minicursos. Essa dupla não compareceu a uma dessas sessões, totalizando apenas duas sessões, não sendo contínuas, resultando na impossibilidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e de construção da prática pedagógica. Além disso, um desses alunos-professores também não respondeu ao questionário semiestruturado para o levantamento de seu perfil.

Dessa forma, em função dessas ocorrências, optamos por não incluí-los nas análises e discussões, pela impossibilidade de triangulação de dados ocasionada pela falta informações sobre tais participantes. Assim, os dados discutidos neste trabalho se referem a quatro duplas de alunos-professores em 2008 e três duplas em 2009.

Outra questão pertinente é sobre a inclusão dos APs 6, 7, 8 e 9, que mesmo não tendo participado da pesquisa de mestrado, passaram pelo mesmo processo formativo, realizando atividades como produção contínua de diários dialogados, questionário de avaliação do

curso e avaliação escrita, uma vez que tais instrumentos e procedimentos faziam parte das atividades utilizadas como critérios de avaliação na disciplina investigada.

Na segunda fase de coleta de dados, previa-se o acompanhamento de alunos-professores durante os estágios de observação e regência nas escolas da rede pública pela pesquisadora. No entanto, houve resistência de uma professora de língua inglesa de uma escola, tanto com a entrada dos estagiários em sua sala de aula quanto com a presença da pesquisadora, apesar de um contato inicial feito pelo professor-formador informando sobre a realização dos estágios e pedindo prévia autorização.

Com relação à presença da pesquisadora, a autorização não foi dada e mesmo as observações e regências dos alunos-professores³⁰, que deveriam ser realizadas em duplas, foram vetadas, sendo autorizados somente a observar as aulas em horários e turmas distintas e a reger apenas uma aula juntos. Tal postura pode ser advinda de uma visão restrita sobre o papel do estágio supervisionado no processo de formação de professores e sobre a importância da pesquisa na e sobre a sala de aula.

Conforme constatado por Telles (2002b) e André (2001), essa atitude é comum entre professores que tem suas salas de aula investigadas por pesquisadores externos, que coletam dados sobre sua prática pedagógica, criticando seu trabalho sem retornar à escola e apresentar suas conclusões para que o professor tenha oportunidades de crescimento profissional por meio de tal experiência.

Não obstante, Celani (2005, p.115) defende que, na pesquisa qualitativa interpretativista em Linguística Aplicada, a divulgação dos dados é um compromisso do pesquisador em relação aos participantes de sua investigação, assim como é seu dever cumprir suas obrigações éticas que devem incluir “a firme disposição de criar uma

³⁰ Essa dupla de alunos-professores optou por continuar realizando o estágio nesse contexto, por conta de questões envolvendo a localização da escola e sua disponibilidade para as observações e regências, que era compatível com o horário das aulas de língua inglesa nesta escola.

atmosfera de respeito mútuo, de apoio e de tolerância, isto é, um lugar seguro de aprendizagem, livre do medo de ataques pessoais ou de humilhações”.

Ainda no que concerne à segunda fase de coleta de dados, o plano inicial de observação e gravação de quatro aulas regidas pelos alunos-professores, nas regências na rede pública, para a realização de sessões de visionamento, foi inviabilizado por problemas referentes à captação de som e à infraestrutura. Em uma das escolas, não havia tomadas elétricas e interruptores nas salas de aula para a filmadora, pois tanto a iluminação quanto a ventilação eram controladas por um quadro geral de força, localizado em um dos corredores da escola, que permanecia trancado e as chaves em posse da diretora, da coordenadora pedagógica e da inspetora da escola. Tal fato veio a influenciar na adequação do espaço físico para gravações de aulas em vídeo.

Frente a tais obstáculos, decidiu-se que as aulas ministradas pelos alunos-professores passariam a ser gravadas em áudio. No entanto, devido à dimensão da sala, ruídos externos e agitação dos alunos, a qualidade das gravações não foi satisfatória, dificultando a transcrição das aulas. Assim, as aulas observadas e/ou regidas pelos alunos-professores foram acompanhadas pela pesquisadora e registradas sob a forma de notas de campo, utilizadas para complementar a análise dessa experiência nas escolas públicas, nos relatórios finais dos estágios entregues ao fim da disciplina.

Dessa maneira, optou-se por implementar a observação e gravação de quatro aulas, bem como a realização das sessões de visionamento no primeiro semestre de 2009, no momento em que os alunos-professores deveriam oferecer minicursos de língua inglesa abertos à comunidade como um dos requisitos da disciplina de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 2*, pois seria possível acompanhar o processo de implementação e oferecimento dos minicursos.

De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991), pesquisas qualitativas apresentam como características o cunho naturalista, envolvendo procedimentos e instrumentos não direcionadores para a compreensão da realidade dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Valendo-se dessa premissa, acreditamos que as adequações feitas com relação aos instrumentos e procedimentos de coleta de dados nesta investigação, se justificam, devido à imprevisibilidade de fatores decorrentes e próprios de contextos reais de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, tais alterações não comprometeriam o objetivo principal da pesquisa de investigar como conhecimentos teórico-práticos se articulavam no processo dinâmico de (re) construção da prática pedagógica dos alunos-professores.

No capítulo seguinte, será apresentado o arcabouço teórico utilizado para subsidiar a análise dos dados desta investigação, envolvendo a formação reflexiva de professores de línguas na contemporaneidade, o papel da Prática de Ensino em cursos de formação inicial e a (re)construção e produção de conhecimentos docentes.

CAPÍTULO II
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, tem-se a revisão da literatura utilizada para o embasamento da análise e discussão de dados, sendo subdividida em três temas gerais que permeiam o estudo: a formação reflexiva de professores de línguas na contemporaneidade, o papel da Prática de Ensino em cursos de formação inicial, e a (re)construção e produção de conhecimentos de professores.

2.1. A Formação Reflexiva de Professores de Línguas na Contemporaneidade

De acordo com a resolução do Conselho Nacional de Educação CP1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, os cursos de formação devem orientar o processo de aprendizagem de futuros professores segundo o tripé *ação-reflexão-ação*, com vistas à “resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas” (p.3). Logo, é possível notar que dimensões reflexivas acerca do processo de ensino e aprendizagem estão presentes nos documentos oficiais, incluindo as concepções do paradigma reflexivo em cursos de formação de professores, uma vez que tais documentos pressupõem etapas de reflexão, análise e avaliação, conforme defendem Almeida Filho (2006) e Gimenez (2005).

Segundo Vieira-Abrahão (2006a), o paradigma da formação reflexiva tem sido visto sob olhares distintos, incluindo desde uma concepção simplista que considera reflexão como verificação de modelos de ensino implementados adequadamente na prática pedagógica até uma compreensão de reflexão como constante busca de desenvolvimento profissional e de prática coletiva, incluindo dimensões sociais e políticas acerca dos contextos educacionais.

Na mesma perspectiva, Ghedin (2002, p.130) apresenta movimentos distintos sobre o conceito de reflexão, partindo de uma visão prático-reflexiva pautada por um positivismo pragmático ainda tecnicista, até chegar a um “modelo explicativo e abrangente do trabalho do professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico”.

Conforme discute Zeichner (2008, p.536), a formação de professores embasada na racionalidade técnica não abre espaços para discussões sobre saberes docentes que auxiliam os professores a compreenderem as “racionalidades subjacentes ao uso de diferentes estratégias de ensino ou que os auxiliassem a tomar decisões que vão ao encontro das necessidades dos estudantes”. Nessa concepção de formação, os professores são treinados a implementar eficientemente políticas educacionais idealizadas e prescritas por outros agentes, delegando ao docente um papel de participante passivo (ZEICHNER, 2003).

Segundo Liberali (2008), a principal preocupação de professores orientados pela reflexão técnica seria a aplicação de conhecimentos teóricos às ações, sem análise e avaliação de práticas anteriores, ou seja, as teorias de outros pesquisadores seriam rigorosamente aplicadas como instrumento de apropriação para uso prático. Inserida nesse paradigma, conforme argumenta Monteiro (2001, p.122), a reflexão técnica buscava “a eficácia através do controle científico da prática educacional, trabalhava com a concepção de professor como instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros”, negando seu importante papel como agente no processo educativo.

Já numa perspectiva pragmática na formação docente, a reflexão prática tem por foco a compreensão de fatos como uma “tentativa de encontrar soluções para a prática na prática” (LIBERALI, 2008, p.34), ou seja, considera as ações pedagógicas norteadas a partir das experiências prévias e do conhecimento de mundo do professor. Esse tipo de reflexão pode

ocasionar ação docente embasada pelo senso comum, na tentativa de compreender problemas e eventos do contexto educacional de atuação, levando a um esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino, como aponta Monteiro (2001).

Englobando aspectos tanto da reflexão técnica quanto da prática, a reflexão crítica transpassa os limites das concepções anteriores, questionando os objetivos, experiências e atividades educacionais vistas segundo o contexto histórico-social, nos quais se inserem (ALONSO; GIMENEZ, 2006). Dessa maneira, segundo Liberali (2008, p.38) “assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas”. Ghedin (2002) concorda com essa visão, argumentando sobre a importância do papel do professor como intelectual reflexivo, capaz de interpretar e criticar a realidade educacional por meio de suas habilidades investigativas e reflexivas.

Concordamos que é preciso considerar que o ambiente escolar e seus participantes-agentes (professores, coordenadores, diretores e alunos) se inserem em um entorno cultural, social e histórico que, direta ou indiretamente, tende a influenciar as ações de professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Dentre tais posturas, frente aos conceitos de reflexão, optamos pela compreensão mais ampla defendida por Zeichner (2008; 2003), Valadares (2002) e Sacristán (2002), uma vez que o professor tem condições de problematizar e apontar encaminhamentos para a resolução de problemas relacionados à sua prática educacional, conforme apontam Zeichner e Liston (1996). Ainda de acordo com os referidos autores (*op.cit.*), o professor reflexivo é aquele capaz de examinar sua prática, de reconhecer os valores que agrega ao ensino, considerando os contextos institucionais e culturais nos quais se dá sua prática, e de se envolver no planejamento do currículo escolar e em seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesse âmbito, segundo Zeichner (2008), o foco da formação passaria a priorizar a capacidade de professores de compreenderem as adversidades dos contextos educacionais e de tomarem decisões circunstanciadas sobre como agir, valendo-se dos objetivos educacionais estabelecidos por eles e pelo contexto de atuação profissional, levando em consideração as necessidades de aprendizagem do corpo discente.

Além disso, conforme argumenta Valadares (2002, p.192), para imprimir um caráter genuinamente profissional capaz de resultar em otimização do processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional, é preciso considerar que “a prática reflexiva deve incorporar os elementos que normalmente se mostram inquestionáveis e que constituem empecilhos às ações inovadoras, ou seja, uma compreensão mais ampla do contexto social na qual se desenvolve a prática educativa”.

Defendemos que cursos de formação inicial de professores, norteados pelos objetivos do ensino reflexivo, podem propiciar a preparação de um profissional que seja capaz de mobilizar e utilizar os conhecimentos dos conteúdos a ensinar e sua forma de expressão escolar, construídos ao longo do processo formativo de forma coerente na prática pedagógica, como argumentam Pacheco e Flores (1999). Dessa forma, a prática pedagógica, mobilizada pela reflexão, serviria como instrumento fundamental para a teorização a partir da prática.

Há uma convicção de que a reflexão favorece o desenvolvimento profissional dos professores de línguas, otimizando seu desempenho em sala de aula, visto que a prática reflexiva envolve o reconhecimento de que os professores têm papel ativo na constituição dos objetivos de seu trabalho, assim como na geração de conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem, conforme aponta Zeichner (2001).

Além dessa compreensão acerca da prática reflexiva, consideramos relevante ressaltar a importância do que entendemos por condição pós-método e como ela se insere no

contexto de formação reflexiva de professores de línguas abarcada nesta pesquisa. Segundo Kumaravadivelu (2006, 2005, 2003), a pedagogia pós-método é pautada por um sistema que abrange três parâmetros, sendo eles: particularidade, praticidade e possibilidade.

O *parâmetro da particularidade* prevê a compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas dos contextos de ensino, uma vez que para fazer com que o ensino seja relevante, é necessário que características próprias de um contexto educacional particular, seu objetivo de ensino e as necessidades de seus aprendizes sejam levados em consideração. Tal parâmetro reforça a concepção de que não há um único método de ensino que consiga incluir plenamente tais particularidades acerca dos contextos de ensino e aprendizagem.

O *parâmetro da praticidade* requer o rompimento da visão dissociadora dos papéis de professores como práticos e de pesquisadores como teóricos, visto que tem a pretensão de encorajar professores a se tornarem pesquisadores de sua própria prática. Para Kumaravadivelu (2003), as teorias da prática devem ser geradas a partir da prática, para que sejam efetivamente aplicáveis aos contextos de ensino, ou seja, cabe ao professor observar, analisar e refletir sobre sua prática na tentativa de teorizá-la. E o *parâmetro da possibilidade* pretende despertar a consciência sociopolítica dos alunos, contribuindo para a formação de sua identidade e para a transformação social. É norteada pelos princípios freireanos da *Pedagogia Crítica* que tomam as relações de poder e dominação como responsáveis por situações de desigualdade social.

Dessa forma, o ensino de línguas estrangeiras na contemporaneidade, norteado pela *pedagogia pós-método* (KUMARAVADIVELU, 2006, 2005, 2003) prevê a preparação de professores dotados de uma postura profissional que favoreça o engajamento em seu próprio desenvolvimento de maneira constante, com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas educacionais. Tais profissionais podem ser capazes de reconhecer seu

conhecimento prévio, como aprendizes e professores de línguas, como uma ferramenta para melhor compreender o processo de ensino de aprendizagem em diferentes contextos educacionais de atuação docente.

Assim, espera-se que cursos de formação inicial de professores ofereçam os subsídios necessários, bem como as condições favoráveis para que alunos-professores possam se engajar em uma prática reflexiva, envolvendo-se num ciclo de desenvolvimento profissional contínuo (RICHARDS; FARRELL, 2005), para que, dessa forma, seja possível formar professores que considerem o conhecimento gerado na ação primordial para explicar suas práticas, refletindo sobre elas (ALVAREZ, 2010).

Consideramos que essa compreensão ampla e abrangente do que significa *Reflexão*, permeada pela concepção de *Pedagogia Pós-Método*, deva inscrever-se em momentos de observação, análise e ação sobre a prática pedagógica de alunos-professores em cursos de formação inicial, para que esses futuros professores tenham subsídios para atender às diferentes demandas educacionais em diversos contextos de ensino e aprendizagem.

É recomendável que esse processo de observação, análise e ação sobre a prática pedagógica seja priorizado ainda na formação inicial para que os professores possam construir uma compreensão de que sua prática estará em constante processo de (re)construção, para atingir os objetivos de seu ensino, atender às necessidades dos alunos e responder às exigências de seu contexto educacional. Uma vez que tais aspectos sejam envolvidos no processo formativo de docentes, a recorrente problemática acerca da relação da teoria à prática em cursos de formação de professores poderia ser amenizada, pois os profissionais se tornariam capazes de refletir criticamente sobre suas decisões pedagógicas, além de teorizar a partir de sua própria prática, conduzindo suas próprias pesquisas na e sobre a sala de aula de línguas.

Nas visões sobre formação reflexiva propostas por Zeichner (2008, 2001), Zeichner e Liston (1996) e Wallace (1991), verifica-se que a construção de habilidades docentes, de forma crítica, possibilita que professores analisem, avaliem e iniciem mudanças nos contextos educacionais nos quais atuam, tendo como consequência o *empoderamento* do professor, que passaria a ter o conhecimento e a autonomia para se envolver em seu desenvolvimento profissional permanente, assim como se tornar um participante ativo nas tomadas de decisão, frente à complexidade dos processos de ensinar e aprender línguas (TUDOR, 2001).

Freeman (2009) enfatiza tal complexidade apresentando questões desafiadoras no âmbito da formação de professores de línguas, dentre elas, a dificuldade dos cursos de formação em preparar adequadamente futuros professores para atuarem em todo e qualquer contexto educacional, lidando com suas respectivas adversidades.

Condizente com tal perspectiva, a *pedagogia pós-método* pressupõe a compreensão das particularidades contextuais, assumindo que não há um método de ensino que possa atender a todas as necessidades e objetivos de diferentes professores, alunos e contextos educacionais, assim como defende Prahbu (1990). Zeichner e Liston (1996) sustentam que professores reflexivos são capazes de examinar sua própria prática, reconhecendo valores intrínsecos atribuídos ao seu ensino, considerando aspectos dos contextos culturais e institucionais nos quais se inserem.

Por essas razões, cursos de formação inicial de professores seriam responsáveis em prover as ferramentas necessárias para que os alunos-professores possam se tornar autônomos e capazes de responder questões acerca de sua própria prática inserida na diversidade dos ambientes educacionais.

Pesquisas sobre cursos de formação inicial de professores de línguas realizadas por Gil, (2005), Gimenez (2005), Arantes (2006), Vieira-Abrahão (2006a, 2007), Kfour-

Kaneoya (2008), Sturm (2008), e Hibarino (2009) tem apontado que os professores não estão sendo eficientemente preparados para atuar frente à diversidade e complexidade dos contextos educacionais contemporâneos. Lacunas e inconsistências de uma formação profissional dissociada das realidades escolares fazem com que os professores não consigam confrontar questões inesperadas decorrentes de seu ensino, pela ausência de espaços para reflexão sobre sua prática pedagógica e pela falta de oportunidades de construção de conhecimentos relevantes voltados para a resolução de problemas, conforme constatado por Celani (2010) e Batista (2007).

Da mesma maneira, Kfoury-Kaneoya (2008) aponta que frequentemente cursos de formação de professores ainda delegam ao aluno-professor um papel passivo, no qual os conhecimentos teóricos e conteudistas são priorizados em decorrência de falhas na organização curricular de tais cursos, o que nos leva a reiterar a importância da formação reflexiva, uma vez que ela permite o aperfeiçoamento da prática docente por meio da reflexão e autonomia do professor.

Concordando com tais asserções, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.99) afirmam que cursos de formação inicial de professores, condizentes com os pressupostos da reflexão crítica, devem valorizar “o desenvolvimento de suas capacidades profissionais, a escola como espaço de referência da prática e não apenas a sala de aula, as boas relações entre a escola e a comunidade para além de seus contextos de inserção”. Para as autoras, os professores reflexivos seriam aqueles profissionais capazes de desenvolver suas próprias teorias, refletindo, sozinhos ou em conjunto, sobre a prática nas situações escolares e analisando criticamente as condições do trabalho docente.

Considerando a importância do desenvolvimento da prática docente, da construção da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo em cursos de formação inicial, na próxima

seção, discutiremos aspectos relevantes acerca do papel e do lugar da Prática de Ensino na preparação profissional de professores.

2.2. A Prática de Ensino na Formação Inicial de Professores

Inserida no contexto de formação de professores, a Prática de Ensino tem sido vista de maneiras distintas. Perspectivas tradicionais de formação a tomam como treinamento, ou seja, a prática se torna o momento de exteriorização de conhecimento transmitido ao professor que deve demonstrar eficiência e fidelidade na aplicação de técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula, segundo Liberali (2008) e Monteiro (2001).

No entanto, como já discutido por Burns e Richards (2009), Pimenta (2009), Zeichner (2008), Vieira-Abrahão (2010a, 2006a), Williams (2001), Richards (1998) e Wallace (1991), tomar a preparação profissional de professores nessas configurações reduziria o processo formativo à mera aquisição e aplicação de técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem, idealizadas por agentes externos e alheios às particularidades e necessidades de um determinado contexto educacional.

Não obstante, conforme apontam Alonso e Gimenez (2006, p.45), ainda é recorrente o desenvolvimento da Prática de Ensino em cursos de formação de professores de línguas com “limitações em virtude de arranjos institucionais que desfavorecem o desenvolvimento de uma práxis crítico-reflexiva” que possa embasar o trabalho docente.

Sustentamos que, segundo uma visão contemporânea de formação de professores, a Prática de Ensino ocupa um lugar privilegiado, uma vez que é vista como um dos principais cenários para a observação, análise, reflexão, avaliação e ação acerca dos processos de ensinar e aprender línguas. Além disso, torna-se o espaço para que os professores possam refletir sobre sua própria prática, tomando-a como norteadora para a

resolução de problemas e tomadas de decisão, visando a otimização dos processos de ensino e aprendizagem e ao autodesenvolvimento profissional contínuo.

De acordo com Vieira-Abrahão (2007), outro objetivo da Prática de Ensino e Estágio em cursos de formação inicial de professores de línguas seria desenvolver conhecimentos sobre a realidade das situações de trabalho nas escolas e nas salas de aula, favorecer o aprimoramento de competências docentes necessárias para a prática profissional, estimular a reflexão sistemática sobre a prática e oferecer oportunidades para o desenvolvimento de projetos e estudos colaborativos.

Sob essa perspectiva, Pimenta (2009) e Kulcsar (2002) defendem que o estágio deve deixar de ser mero cumprimento de uma tarefa burocrática, para que sua função dinâmica e profissional seja reconhecida, buscando a mudança efetiva dos contextos educacionais, otimizando processos de ensino e aprendizagem e aproximando futuros professores da realidade escolar e das práticas educativas.

Semelhantemente, Fávero (2002) considera que colocar os estagiários em contato com a realidade educacional, estimulá-los a problematizar e a propor encaminhamentos para os obstáculos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas é um dos principais papéis da Prática de Ensino na formação de professores, para que eles possam observar e vivenciar as realidades educacionais acerca da profissão docente.

Conforme as constatações de Santos e Oliveira (2009), tais realidades apresentam a reincidência de problemas como salas numerosas, carga horária excessiva de professores, baixa remuneração dos mesmos, ausência de infraestrutura adequada, falta de comprometimento e interesse de alunos, entre outros. Esses problemas, segundo Coelho (2006), sustentam crenças sobre a impossibilidade de aprendizagem de língua estrangeira nas escolas, além de sentimentos decepcionantes de professores, advindos de tentativas frustradas de garantir a eficiência do ensino e aprendizagem de LE.

Diante desse contexto, alunos-professores tendem a criar expectativas e ansiedades para a discussão e solução de tais questões problemáticas na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, acreditando que as lacunas deixadas ao longo do processo de formação sejam cobertas nessa disciplina e que todos os problemas encontrados na rede pública sejam igualmente discutidos e solucionados nesse momento, conforme aponta Kenski (2002). Normalmente, tais anseios são impossíveis de serem completa e satisfatoriamente atendidos na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, uma vez que é papel de *todas* as disciplinas da formação inicial, não somente as relacionadas à Linguística Aplicada e Prática de Ensino, estimular a prática reflexiva de alunos-professores para que eles busquem as ferramentas necessárias para solucionar os problemas que encontrarão em sua prática docente.

Segundo Gebhard (2009), durante a vivência escolar, espera-se que os futuros professores possam adquirir experiência prática sobre as salas de aula; observar professores experientes; aprimorar habilidades envolvendo o planejamento de aulas como seleção, adaptação e elaboração de material didático; questionar, articular e refletir sobre suas próprias filosofias de ensino e aprendizagem; e aprender a tomar suas próprias decisões informadas, por meio de observação sistemática e exploração de sua prática pedagógica. Para o autor (*op.cit.*), dentre as atividades dos alunos-professores, desenvolvidas durante a Prática de Ensino, tem-se: observação, regência de aulas e elaboração de diários advindos de tal experiência. Tais atividades têm por objetivo oferecer oportunidades para que os futuros professores possam tomar consciência de suas (pré)concepções de ensino e aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo.

Para Jorge (2001, p.500), o estágio no processo de formação inicial de professores é relevante, pois oferece oportunidades para o aluno-professor “desenvolver seu

conhecimento, sua consciência e habilidades profissionais, assim como relacionar importantes aspectos do ensino pela experiência em sala de aula e da reflexão sobre essa experiência”. Na mesma perspectiva, Hiebert *et.al.* (2007) apontam a experiência do estágio como oportunidade para que alunos-professores possam aprender sobre o trabalho docente, por meio do ensino e do conhecimento acerca da língua-alvo, atrelado a habilidades investigativas, ao analisar sua prática pedagógica e seu reflexo no processo de aprendizagem dos alunos.

Concordando com a importância da Prática de Ensino na formação de professores, Hibarino (2009) acrescenta que tal experiência pode favorecer a construção da própria prática pedagógica desses alunos-estagiários, uma vez que a relação da teoria à prática seria influenciada por uma série de fatores, incluindo a visão de mundo do professor, as exigências de seu contexto e seus recursos disponíveis. Bailey (2006) também reconhece a Prática de Ensino como um componente comum e importante na maioria dos cursos de formação profissional de professores de línguas que pauta-se, tradicionalmente, nos papéis de três participantes, sendo eles: os alunos-professores, o professor-colaborador, inserido no contexto de ensino e aprendizagem e o professor-formador, supervisor da prática de ensino e do estágio da universidade.

Essa configuração para o desenvolvimento da Prática de Ensino é muito recorrente em cursos de formação de professores em muitos países, dentre eles, os Estados Unidos. A autora (*op.cit.*) ainda apresenta uma organização alternativa para a Prática de Ensino, sem a figura do professor-colaborador da escola, pois nesta organização, dois futuros professores atuariam juntos no planejamento, na elaboração de material didático e no ensino, sob a orientação e supervisão do professor-formador da universidade. O principal intuito desse modelo é criar oportunidades para que os alunos-estagiários possam atuar colaborativamente no reconhecimento, articulação e compreensão de seus conhecimentos

pedagógicos, ao dividir as responsabilidades sobre o ensino e aprendizagem. Tal organização tende a ser mais recorrente no cenário brasileiro de formação de professores de línguas, sendo implementada nesses moldes no contexto de pesquisa investigado.

Ressaltamos que o modelo tradicional de Prática de Ensino apresentado por Bailey (2006) se assemelha à proposta de atrelar a formação inicial à contínua de professores, por meio do estabelecimento de parcerias entre universidades e escolas, discutidas por algumas autoras, como Jordão (2005), Cristóvão (2005), Vieira-Abrahão, (2007), Pimenta (2009) e Mello (2010). Por meio dessa parceria, o ambiente escolar não seria somente o espaço para o desenvolvimento do estágio de futuros professores na disciplina de Prática de Ensino, mas também se tornaria ambiente de formação e desenvolvimento profissional de professores em serviço. Assim, além de aproximar os conhecimentos produzidos nas universidades, das realidades escolares, alunos-professores e professores atuantes nos contextos educacionais trabalhariam em colaboração, tendo em vista a melhoria das condições formativas e de ensino e aprendizagem nas escolas.

Como propõe Vieira-Abrahão (*op.cit.*), num modelo de parceria entre universidade e escola, as principais atividades do professor-colaborador em serviço seriam refletir sobre sua prática, colaborar com os alunos-professores no desenvolvimento do estágio e aprender com eles (novas) concepções teóricas voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas. Esse professor ainda teria como funções, discutir sobre o planejamento de ensino e os procedimentos tomados em sala de aula com os alunos-estagiários e oferecer oportunidades de regência de aulas aos futuros professores, analisando seu desempenho. Além disso, para colaborar efetivamente no desenvolvimento profissional de futuros docentes, é desejável que o professor-colaborador apresente características como, a capacidade de motivar seus alunos e a habilidade em gerenciar a interação em sala de aula, criando oportunidades de aprendizagem eficiente.

Dadas essas atividades, funções e características, a supervisão desse professor-colaborador seria profícua para o processo de formação profissional dos alunos-professores. Entretanto, Bailey (2006) apresenta alguns dilemas, afirmando que tal relação pode se tornar tortuosa, pois normalmente, o professor experiente na atuação profissional não teve uma preparação formal para supervisionar alunos-estagiários. Tal fato pode acarretar problemas em etapas que envolvem o planejamento das aulas ou *feedback* das aulas ministradas pelos futuros professores. Para a autora (*op.cit.*), além de experiência, é necessário que os professores-colaboradores sejam reflexivos para que possam estimular os estagiários, promovendo a observação sistemática e oferecendo-lhes críticas construtivas para o desenvolvimento profissional.

Defendemos que essa preparação do professor-colaborador para as atividades de supervisão pedagógica poderia ser oferecida pelo professor-formador da universidade, uma vez que ambos atuariam conjuntamente no desenvolvimento pedagógico e profissional do aluno-estagiário. Assim, além dessa função, o professor-formador seria responsável por auxiliar os alunos-professores a estabelecer conexões entre a experiência escolar e o conteúdo do curso de formação, como proposto por Bailey (2006). Ainda acerca do papel do professor-formador, Vieira-Abrahão (2007) acrescenta que, ele também seria responsável por preparar e assessorar o aluno-professor em sua experiência escolar, discutindo dados, dúvidas e conflitos vivenciados à luz de teorias advindas dessas experiências. Ambas apontam questões problemáticas acerca das atividades e responsabilidades do professor-formador na orientação dos estágios, como o número elevado de alunos-professores a serem acompanhados e a decorrente falta de tempo hábil para garantir o desenvolvimento profissional desses estagiários por meio de um trabalho reflexivo e colaborativo.

De acordo com esse modelo de parceria entre universidade e escola, a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional dos alunos-professores nos estágios seria do professor-formador, que orientaria a implementação dos estágios dos alunos-professores e do professor-colaborador, que supervisionaria o trabalho dos estagiários nas escolas. Assim, teríamos dois agentes responsáveis pelo desenvolvimento da prática pedagógica dos alunos-professores e pela orientação teórico-prático-pedagógica, primordiais para a atuação reflexiva docente desses futuros profissionais.

Contudo, a presença e a atuação do professor-colaborador como supervisor da prática pedagógica têm sido pouco exploradas no cenário brasileiro, principalmente no âmbito da formação de professores de línguas estrangeiras, uma vez que geralmente essa supervisão é feita pelo professor-formador da universidade. Encontramos no contexto português de formação de professores, a concepção do supervisor/orientador de estágio sustentada por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.91), como aquele responsável por promover estratégias para o desenvolvimento de futuros professores, estimulando neles, “o desejo de reflectirem e através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*”. Conforme as autoras (*op.cit.*), o supervisor/orientador seria um professor mais experiente que orientaria um futuro professor por meio de procedimentos de reflexão e experimentação, e que por meio dessa experiência de ensino, estaria também aprendendo.

Segundo Bailey (2006), o supervisor da prática pode auxiliar os futuros professores a desenvolver seus conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem, por meio da discussão de aspectos positivos e negativos da prática pedagógica desenvolvida. Ressaltamos novamente que essas discussões tendem a ser realizadas por professores-formadores responsáveis pelas disciplinas de Prática de Ensino na maioria dos contextos de formação inicial de professores de línguas.

Em se tratando da responsabilidade e do papel desse supervisor/orientador da prática pedagógica de professores, Gebhard (1990b) aponta cinco modelos distintos de supervisão em cursos de formação inicial e contínua. No *modelo diretivo*, o papel do supervisor é direcionar e informar o professor sobre seu comportamento em sala de aula. Já no *modelo alternativo*, o supervisor sugere alternativas sobre procedimentos a serem tomados na prática pedagógica; e no *modelo colaborativo*, o supervisor e o professor trabalham juntos para levantar hipóteses e resolver os problemas de ensino e aprendizagem. Além desses, o autor define o *modelo não-diretivo* como aquele em que o supervisor tenta demonstrar sua compreensão sobre as ações pedagógicas tomadas pelo professor, deixando-o livre para descobrir formas de solucionar os problemas de sua prática. E o *modelo de supervisão criativa* pressupõe a combinação de modelos de supervisão para atender as necessidades do professor. Para o autor, a abordagem criativa na supervisão pedagógica é relevante, pois:

(...) trabalhar com apenas um modelo pode ser apropriado, mas também limitador. Se professores iniciantes estão tentando descobrir “o que” ensinar, ele (um supervisor) utiliza uma abordagem diretiva. Se eles querem saber “como” ensinar, ele usa uma abordagem alternativa. Se eles querem saber “por que” eles ensinam, ele utiliza uma abordagem não-diretiva³¹. (*op.cit.* p. 162).

Reconhecemos a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem de línguas e entendemos que cada contexto educacional tem suas particularidades, como defende Kumaravadivelu (2006, 2005, 2003). Inserida nessa mesma concepção, consideramos que a abordagem criativa seja uma das formas para melhor atender as diferentes necessidades e objetivos de professores de línguas em seus contextos de atuação profissional.

Tendo em mente os diferentes modelos de supervisão e as responsabilidades do supervisor/orientador, seja ele, professor-colaborador ou professor-formador, concordamos

³¹ No original: “(...) working with only one model can be appropriate, but it can also be limiting. (...) If new teachers are trying to find out “what” to teach, he uses a directive approach. If they want to know “how” to teach, he uses an alternative approach. If they want to know “why” they teach, he uses a non-directive approach”.

com as asserções de Vieira (2009), ao defender a importância da supervisão pedagógica orientada por uma visão crítica de pedagogia. Para a autora (*op.cit*, p.200-201), por meio dessa visão, seria possível tornar “a acção pedagógica mais consciente, deliberada e susceptível à mudança, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais”. Assim, a finalidade principal da supervisão pedagógica de alunos-professores seria auxiliá-los a se tornarem supervisores de sua própria prática, dotando-os de “vontade e capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e colectivamente, na (re)construção da pedagogia escolar”.

Essa seria uma das formas pelas quais, os futuros professores poderiam ser estimulados ainda em cursos de formação inicial, nas disciplinas de Prática de Ensino, a se tornarem também pesquisadores de sua própria prática pedagógica, com habilidades para (re)construir seus conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista uma melhor compreensão da complexidade desse processo em diversas situações escolares reais.

Sob a mesma perspectiva, Pimenta (2009, p.17) concorda com essa relevância da Prática de Ensino na educação de professores, pois para a autora, a prática docente e pedagógica escolar deve ser o ponto de partida e de chegada da formação inicial, para que dessa forma, possa estimular futuros professores a “ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”. Entretanto, por falta de excelência, alguns cursos de formação inicial acabam não atendendo a essas exigências, fazendo com que profissionais, formados em tais instituições, ingressem em contextos educacionais sem a preparação necessária para lidar com obstáculos que encontram nas realidades escolares, conforme discutido por Batista (2007).

Segundo Jesus (2004, p.82), por não terem os instrumentos primordiais para propor soluções para questões problemáticas acerca do processo de ensino e aprendizagem, muitos professores tendem a perder a motivação na carreira, facilitando o surgimento do *mal-estar docente* composto por indicadores como sintomas indicativos de estresse, baixo empenho profissional, desejo de abandono da profissão, e estados de exaustão e depressão. Os fatores componentes desse mal-estar influenciam o desempenho do professor em sala de aula, podendo afetar não somente sua interação com os alunos, mas também sua relação com outros professores, coordenadores e diretores nas escolas. Ainda de acordo com o referido autor (*op.cit.*), a formação de professores deve promover a construção de conhecimentos que possam favorecer o aumento da autoconfiança nos futuros professores, tornando-os mais eficazes no confronto com situações potenciais de estresse docente.

Além disso, de acordo com Zeichner (2003, p.45), a falta de atenção para o contexto social do ensino e a prática reflexiva, tomada como ação individual isolada na formação de professores, faz com que o docente considere seus problemas como “exclusivamente seus, sem relação com os de outros professores ou com a estrutura e os sistemas escolares”. Dessa maneira, o “esgotamento ou estresse do professor” o impede de realizar análises críticas das situações escolares com as quais convive, preocupando-se somente com suas falhas individuais.

Essa problemática pode ter origem em modelos de formação de professores nos quais há a predominância dos processos de transmissão sobre os processos de produção do saber; e a recorrência da dissociação da formação teórica e prática; conforme argumenta Lenoir (2006, p.1319), ao defender que:

(...) as práticas de formação docente devem abandonar as posturas prescritivas, descendentes e impositivas que buscam dizer e impor a verdade (como se deve ensinar, como ter práticas eficazes, como ser um bom professor etc.), devemos mais do que nunca partir da prática efetiva que acontece cotidianamente nas salas de aula e não de uma ideia pré-concebida daquilo que ela é ou deve ser. É somente pagando este preço que a ação de formação terá influências sobre o agir do professor.

Dessa forma, sustentamos a ideia de que a formação inicial de professores poderia contribuir para o desenvolvimento de uma prática reflexiva personalizada, valorizando não somente os aspectos positivos, mas também os pequenos insucessos do cotidiano escolar, vistos como forma de aperfeiçoamento profissional, uma vez que instigam a busca pela melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem em tais contextos.

Tendo em vista as concepções acerca dos diferentes modelos de supervisão pedagógica e as considerações feitas sobre a importância e o papel da Prática de Ensino em cursos de formação inicial de professores, na seção seguinte, discutiremos alguns pressupostos e fatores relevantes referentes ao processo de (re) construção e produção de conhecimentos docentes e sua relação com o desenvolvimento da prática pedagógica.

2.3. A (Re) Construção e Produção de Conhecimentos

Tomando como base as discussões anteriores acerca do desenvolvimento da prática pedagógica de alunos-professores por meio dos estágios realizados na Prática de Ensino em cursos de formação inicial, apresentaremos nossa compreensão de conhecimento do professor e como ele se articula na experiência escolar vivenciada por futuros professores, tendo em vista a produção de conhecimento sobre a prática pedagógica.

Discussões acerca da importância de conhecimentos docentes e seu papel na construção da autonomia do professor vêm sendo tratadas com frequência na Linguística Aplicada. Moita Lopes (1996) já ressaltava a necessidade de envolvimento do professor

num processo de reflexão sobre seu próprio trabalho, viabilizando seu desenvolvimento profissional contínuo por meio da produção de conhecimento sobre sua prática.

Sob essa visão, o conhecimento é tomado como processo e a sala de aula como um lugar de desenvolvimento de conhecimentos. De acordo com o autor (*op.cit*, p.184):

Este conhecimento, por envolver o professor na produção de conhecimentos sobre sua prática social, tem, inclusive, um caráter emancipatório que o libera de rezar pelas cartilhas de outros e que o faz produzir conhecimento que lhe interessa mais propriamente, ou seja, desenvolver as questões de pesquisa que lhe são mais caras. Isso não quer dizer que o professor deve ignorar conhecimentos de outros produzidos por pesquisadores que estão fora de sua sala de aula, mas que estes conhecimentos devam passar pelo seu crivo como pesquisador em sala de aula.

Nota-se que, em se tratando de propostas de cursos de formação inicial de professores na contemporaneidade, tal concepção ainda é vigente, uma vez que estudos como os de Alvarez (2010), Vieira-Abrahão (2010a), Birch (2009), Johnson (2009), Kumaravadivelu (2006, 2005, 2003, 2001), Jorge (2001), dentre outros, apontam para a necessidade de desenvolvimento da autonomia do professor, bem como o estímulo à produção de conhecimentos de professores de línguas, tendo em vista seus contextos educacionais particulares.

Ao tratar de conhecimentos docentes, é preciso, primeiramente, ressaltar sua característica idiossincrática como importante fator a ser discutido, uma vez que consideramos que, antes de ingressar em cursos de formação inicial, os futuros professores já têm conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem. Segundo Arantes (2006), em cursos de formação, para a viabilização da aprendizagem é preciso construir e reconstruir conhecimentos de alunos-professores, a partir da análise e reflexão sobre suas características pessoais. Corroborando tal necessidade, Vieira-Abrahão (2006b) afirma que, em contextos de formação inicial, a construção de conhecimentos teórico-práticos de alunos-professores é influenciada por seus valores, crenças e experiências, o que nos

permite afirmar que cada futuro professor constrói sua própria rede de conhecimentos teóricos, pedagógicos e experienciais.

Da mesma forma, Williams (2001) argumenta que os alunos-professores construiriam seus conhecimentos e suas próprias compreensões, organizando-os de maneira a fazer sentido para eles, em seus contextos de ensino e aprendizagem. Dada essa característica acerca do conhecimento construído em cursos de formação de professores, segundo a autora (*op.cit.*), é necessário que tais cursos ofereçam as devidas oportunidades para que os alunos-professores possam apreender sentidos daquilo que já sabem frente ao que estão aprendendo, ou seja, como seu conhecimento prévio se articula com o conhecimento em construção durante o processo formativo.

Para Gimenez (2005), é necessário conceber a formação pré-serviço como o início de um processo de aprendizagem que inclui o desenvolvimento de ferramentas que possibilitam a articulação dos conhecimentos construídos ao longo de experiências anteriores e atuais. Semelhantemente, Richards e Farrell (2005) discutem a concepção de aprendizagem do professor como construção pessoal, argumentando que o conhecimento é ativamente construído pelos alunos-professores. Tal processo envolve a constante reorganização e reconstrução do conhecimento que, como Arantes (2006) e Vieira-Abrahão (2006b) defendem, é perpassado por interpretações individuais dos futuros professores.

Farrell (2009) igualmente ressalta a importância dada aos valores e concepções dos professores em formação, pois, para o autor, servem de lentes pelas quais tais alunos-professores veem seu ensino e seu papel como educadores. Concordamos que os valores pessoais e os conhecimentos implícitos e intuitivos pautados em modelos anteriores sobre como ensinar e aprender, trazidos pelos alunos-professores no início da carreira docente, tendem a influenciar a maneira pela qual eles desenvolvem seus saberes teóricos e

pedagógicos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004), o que agrega ao conhecimento do professor um caráter de idiosincrasia.

Há de se considerar que, por pautar-se em diferentes experiências de ensino e aprendizagem esse conhecimento intuitivo atua de maneira distinta na constituição das teorias informais do professor (ALMEIDA FILHO, 2004), isto é, os saberes implícitos que o docente traz de sua experiência de vida para a prática pedagógica. Para Feiman-Nemser (2008), tais conhecimentos necessitam ser examinados cuidadosamente, pois crenças existentes tendem a influenciar a aprendizagem de professores em cursos de formação inicial ou contínua. Ainda de acordo com a autora (*op.cit.*), assim como qualquer aprendiz, professores interpretam novos conhecimentos e experiências por intermédio de suas crenças preexistentes, modificando-os e reinterpretando-os, pautados pelo que já sabem e/ou acreditam. Vieira-Abrahão (2006b) apresenta argumentos semelhantes, ao afirmar que crenças, intuições e valores pessoais dos alunos-professores atuam como filtros pelos quais eles concebem o conhecimento teórico construído em cursos de formação.

É comum encontrar em cursos de licenciatura em Letras, alunos-professores já inseridos no mercado de trabalho, atuando no ensino e aprendizagem de língua materna e/ou estrangeira. Esses futuros professores têm suas (pré)concepções, conhecimentos implícitos e valores pessoais sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, normalmente, constituídos ao longo de sua trajetória escolar como aprendizes. Entretanto, diferentemente daqueles que ingressam nos cursos de Letras sem experiência docente, esses alunos-professores também possuem o que Pimenta (2009) caracteriza como *saberes da experiência*. A autora (*op.cit.*) discorre sobre essa questão, ao afirmar que, antes do ingresso em cursos de formação, os futuros professores já têm saberes sobre o que é ser professor e o que caracteriza um bom professor. Tais saberes são compostos pelos

conhecimentos construídos pelos professores em seu cotidiano docente por meio da prática pedagógica, leituras de textos teóricos e contato com colegas de trabalho.

Monteiro (2001) define esses saberes³² da experiência de maneira distinta, restringindo-os aos conhecimentos constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão docente, não provenientes dos cursos de formação, pois são saberes práticos que têm origem na prática cotidiana, formados por “outros saberes, retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (SHULMAN, 1991, p.232 *apud* MONTEIRO, 2001, p.131).

Seja tomado como saberes construídos por meio da prática pedagógica e experiência docente, pelo contato com teorias relevantes sobre o ensino e aprendizagem, pela interação com os pares em ambientes escolares ou pela trajetória escolar como aprendizes, consideramos que o conhecimento prévio trazido pelos futuros professores pode repercutir de diferentes maneiras no processo de formação profissional docente.

Em se tratando da concepção de conhecimento na educação formal de docentes, Tarone e Allright (2009) discutem a necessidade de se desenvolver os conhecimentos de professores em cursos de formação, tendo em mente três dimensões: o *treinamento*, preocupado com as habilidades específicas para o ensino; a *educação*, pela qual o professor constrói conhecimento relevante sobre o ensino; e o *desenvolvimento*, a partir do qual o professor busca compreender os processos envolvidos no ensino de línguas. Além dessas dimensões, os autores (*op.cit.*) ressaltam a relevância da inclusão de tópicos acerca de pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas em cursos de formação, como componente essencial para que tanto futuros professores quanto aqueles em exercício possam compreender a importância de se tornarem produtores de conhecimentos sobre a e na sua própria sala de aula.

³² Neste estudo, reconhecemos saberes e conhecimentos como termos intercambiáveis.

De maneira semelhante, Leung e Teasdale (1999) apontam alguns tipos de conhecimentos primordiais a serem desenvolvidos em cursos de formação inicial de professores, tais como conhecimentos sobre o uso da língua em contextos curriculares, conhecimentos sobre princípios de aquisição de segunda língua e conhecimentos sobre princípios pedagógicos e avaliativos no gerenciamento de aspectos sociais envolvidos no trabalho com aprendizes. De acordo com os autores, esses conhecimentos formariam o conhecimento profissional de professores de línguas.

Segundo Graves (2009), para que os currículos de cursos de formação possam contribuir para o desenvolvimento profissional de professores, é necessário que as práticas curriculares de tais cursos os auxiliem a compreender, examinar e questionar suas (pré)concepções sobre o ensino, ofereçam conceitos, estruturas e teorias para entender e organizar seu pensamento sobre ensino e aprendizagem de línguas, e apoiem o desenvolvimento de um repertório de habilidades gerais e específicas acerca do ensino de línguas. Além disso, a autora (*op.cit.*) aponta que esses cursos ainda contextualizem a aprendizagem de futuros professores para propiciar oportunidades de observação e prática de ensino e de preparação, ensino e avaliação de atividades em contextos reais; e favoreçam o desenvolvimento de habilidades investigativas para que eles possam refletir criticamente sobre sua experiência, estimulando a produção de conhecimentos.

Para que futuros professores possam se engajar no processo de produção de conhecimentos, assumindo uma postura questionadora, é imprescindível que cursos de formação inicial favoreçam o desenvolvimento de tal postura. No entanto, mesmo que a articulação entre ensino e pesquisa seja feita na formação inicial, é necessário ponderar sobre as condições de trabalho docente, para que os professores possam dar continuidade à realização de pesquisas, uma vez inseridos em um contexto educacional. André (2001,

p.60) argumenta que o professor deve ter, além de uma disposição pessoal para se engajar na produção de conhecimento,

um desejo de questionar; é preciso que ele tenha a formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada.

Assim, ao esperar que um professor se torne pesquisador do processo de ensino e aprendizagem em seu contexto de atuação profissional, é preciso ponderar sobre suas reais possibilidades e condições de implementação e ação.

Acerca do processo de construção de conhecimento do professor, Carbonneau e Héту (1998) sustentam que ao término dos cursos de formação pré-serviço, nos primeiros anos de exercício profissional, a prática docente de professores tende a ser fundamentada primordialmente nos conhecimentos teóricos advindos desses cursos. Entretanto, na medida em que o professor adquire mais tempo na atividade profissional, sua prática pedagógica (em determinado contexto educacional) e experiências podem ser novamente norteadoras do ensino. Tal fato permite-nos afirmar que a prática pedagógica e os conhecimentos teórico-aplicados de professores reflexivos, engajados em seu desenvolvimento profissional, tendem a ser continuamente (re)construídos ao longo da atuação docente.

Para Sturm (2008, p.341), uma vez que o conhecimento é tomado como processo, a aprendizagem do professor, seja na formação inicial ou contínua, estaria sempre em construção, pois “não há espaço para o acabado, para o pronto e para o perfeito”. Ainda sob essa perspectiva dinâmica acerca do conhecimento, Alves e Garcia (2002) defendem que o conhecimento deve ser visto como uma busca permanente, devido ao fato de ele

estar em constante construção. Para Almeida Filho (1997b, p.30), a própria palavra *formação*, como substantivo indica a dinamicidade do processo de construção de conhecimentos. No entanto, quando utilizada no particípio “a expressão induz o erro de se imaginar que alguém pode estar formado num sentido absoluto ou acabado”.

Frente a tais discussões acerca dos conhecimentos de professores de línguas, destacamos a necessidade de esclarecimento acerca da terminologia diversa encontrada para referência à construção de conhecimentos docentes. Em se tratando de uma atividade complexa, compreendemos a diversidade de termos como tentativa de definir um processo que, por vezes, não é detectável.

Segundo Golombek (2009), a riqueza de termos pode ser vista como busca da legitimação da linha de pesquisa sobre cognição do professor inserida no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua. Além disso, Borg (2003, *apud* GOLOMBEK, 2009) afirma que um estudo detalhado de cada termo demonstraria semelhanças e que a diversidade terminológica seria advinda de um aspecto particular acerca do conhecimento do professor tomado como foco de determinada investigação.

Na tentativa de ilustrar essa diversidade terminológica, apresentamos na tabela seguinte, alguns autores e os termos por eles utilizados:

LEVANTAMENTO TERMINOLÓGICO SOBRE CONHECIMENTO	
Termos	Autores
Conhecimento Prático	Elbaz (1983) Meijer et al. (1999)
Conhecimento Profissional	Eraut (1984)
Conhecimento de Conteúdo Conhecimento Pedagógico Geral Conhecimento Curricular Conhecimento de Conteúdo Pedagógico Conhecimento do Contexto Escolar	Shulman (1987)
Conhecimento Declarativo e Procedimental	Freeman (1989)
Conhecimento Pessoal Prático	Clandinin e Connely (1987) Clandinin (1992)
Conhecimento Profissional baseado na Prática Conhecimento Técnico Conhecimento Prático	Myers e Simpson (1998)
Conhecimento Prático Pessoal	Golombek (1998)
Conhecimento para a Prática Conhecimento na Prática Conhecimento da Prática	Cochran-Smith e Lytle (1999)
Conhecimento Escolar	Monteiro (2001)
Conhecimento Científico Conhecimento Prático	Gimenez (2005)
Conhecimento sobre a Língua	Borg (2005)
Conhecimento Teórico-Prático	Vieira-Abrahão (2006b)
Conhecimento Pedagógico	Mullock (2006) Gatbonton (1999)
Conhecimento Global Conhecimento Local	Birch (2009)

Quadro 10. Levantamento Terminológico sobre Conhecimento baseado em Monteiro (2001), Gimenez (2005), Bailey (2006), Crookes (2009), Golombek (2009) e Vieira-Abrahão (2006b; 2010b).

Salientamos que nossa noção desenvolvida ao longo desta pesquisa, é a de um *conhecimento teórico-prático-pedagógico*, que consideramos ser (trans)formado na e pela prática pedagógica e pela reflexão ao longo da carreira docente. Consideramos que ele é permeado por conhecimentos formais e informais (re)construídos no curso de formação inicial, abordando concepções de âmbito teórico-prático acerca da formação docente e do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, defendemos que por meio da reflexão sobre a/na própria prática pedagógica e por intermédio de conhecimentos investigativos, o docente possa ter os subsídios para se engajar em seu desenvolvimento profissional contínuo.

Mesmo que tal conhecimento seja norteado pela prática, pelas experiências anteriores sobre ensino e aprendizagem, e/ou pelo contato com as realidades de diferentes contextos educacionais, concordamos que é em cursos de formação pré-serviço que futuros professores têm contato inicial com um construto teórico-aplicado, a partir do qual se constroem seus conhecimentos fundamentadores sobre o ensino e aprendizagem de línguas e se desenvolvem suas habilidades investigativas.

Concordamos com Crookes (2009), que a produção de conhecimentos por parte dos professores também estão intimamente ligados à ideia de profissionalismo docente, reconhecendo que antes de se preocuparem em *ter* uma gama de conhecimentos, os professores devem saber como produzi-los, ou atingi-los ou integrá-los a outros em uso na prática. Dessa maneira, seria possível aproximar os conhecimentos científicos e os conhecimentos práticos, uma vez que tais conhecimentos estariam sempre em interação e reconstrução (GIMENEZ, 2005).

Conforme aponta Kumaravadivelu (2001), para transpor os limites que separam os professores como práticos e pesquisadores como teóricos, é imprescindível que os professores se envolvam em um processo de desenvolvimento profissional constante e autônomo, que poderia ser viabilizado por meio da teorização sobre sua própria prática, condizente com o que o autor define como *parâmetro da praticidade* (KUMARAVADIVELU, 2006, 2005, 2003). Segundo o autor (*op.cit*), o conhecimento deve emergir da prática pedagógica cotidiana do professor. Para tanto, é preciso que ele tenha o conhecimento, a habilidade, a atitude e a autoridade, necessários para se tornar autônomo.

Williams (2001, p.15) igualmente defende a produção de conhecimentos sobre e na sala de aula pelos professores atuantes e inseridos em seus contextos particulares de ensino, denominando tal processo de *metateorização*. No entanto, defendemos que esse

processo seja ainda norteado pela noção de *metarreflexão*, discutida por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.98) como forma de levar o professor a “desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas”. Dessa forma, compreendemos que o professor, por meio da prática reflexiva, poderia desenvolver novos conhecimentos e compreensões sobre questões problemáticas referentes ao processo de ensino e aprendizagem, teorizando a partir de sua prática e fazendo uso de habilidades investigativas para a produção de conhecimentos.

Zeichner (2008, 2003) concorda com a noção de que a geração de conhecimento sobre ensino e aprendizagem deve ser realizada pelos professores, argumentando que eles também podem contribuir para a construção de conhecimentos acerca da prática docente. Uma vez norteados por tais concepções, o conhecimento poderá deixar de ser visto como verdade universal (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010b), “passado” para os professores que os aplicam em suas salas de aula, como uma regra matemática sem exceções.

Destacamos o valor do envolvimento do professor na produção de conhecimentos sobre e na sua própria prática pedagógica, pois as especificidades de determinado contexto se refletem nos objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem. Para Golombek (2009), concepções e conhecimentos do professor são formados na complexidade das interações desses professores com um contexto particular e seus alunos, situados em determinado tempo, o que embasaria seu ensino e suas escolhas pedagógicas.

Na mesma perspectiva, Johnson (2009) argumenta que o conhecimento gerado na prática pedagógica é organizado em torno de problemas emergentes da própria prática docente, sendo que tais problemas se situam em contextos nos quais eles se constroem. Por esse motivo, é necessário desenvolver habilidades analíticas e reflexivas em cursos de formação inicial, para que, dessa forma, os futuros professores possam se tornar aptos a

agir de maneira autônoma em suas salas de aula, pesquisando sobre sua prática e seu contexto educacional.

De maneira semelhante, Pimenta (2009) sustenta o argumento de que cursos de formação inicial, por meio das experiências vivenciadas nos contextos educacionais, podem estimular alunos-professores a desenvolverem pesquisas sobre a realidade escolar, com o intuito de estabelecer e favorecer nos futuros professores a atitude de pesquisar sobre suas atividades docentes. Para a autora (*op.cit*, p.28), tais cursos podem não somente disponibilizar aos alunos-professores:

as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência.

A concepção de pesquisa como princípio cognitivo e formativo em cursos de formação de professores também está presente nas asserções de André (2001), que ressalta a importância de o futuro professor aprender a observar, formular questões e selecionar instrumentos e procedimentos para coleta de dados que o auxiliem a elucidar seus problemas e a buscar caminhos em sua prática docente em seu contexto escolar. A autora (*op.cit.*) ainda salienta que é papel dos cursos de formação inicial desenvolver essas habilidades investigativas e indagativas nos alunos-professores, para que eles sejam capazes de tomar decisões sustentadas sobre o que (e como) fazer, considerando as mais diversas condições de ensino e situações de trabalho.

Uma vez envolvidos no processo de produção de conhecimentos sobre e na sala de aula, seria possível romper com a visão acadêmica dissociadora que relega os professores atuantes nos contextos educacionais das escolas a um segundo plano na produção e difusão do conhecimento, como constatado por Vieira (2009) e Pimenta (2009).

A concepção de professor como pesquisador de sua própria prática pode ser tomada como valorização do conhecimento local, conforme aponta Birch (2009, p.134), que considera o *conhecimento local* (particular a determinado contexto escolar) e *global* (conhecimento teórico-prático acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas) como *pedagogia glocalizada*, que abrange o conhecimento local de professores atuantes em um ambiente escolar para o estudo e melhoria do cenário educacional, uma vez que tais professores melhor compreendem os aspectos culturais e sociais do contexto. Ainda de acordo com a referida autora (*op.cit.*), o professor deve ser capaz de olhar para sua própria sala de aula como um lugar em que seu conhecimento teórico-prático sobre ensino e aprendizagem poderá ser aprimorado.

Além disso, conforme argumenta Vieira-Abrahão (2010a), é por meio da reflexão que professores podem propor adequações de suas ações para o ensino, de acordo com as necessidades contextuais da realidade educacional, optando por objetivos e procedimentos que atendam a tais necessidades. Segundo Borg (2003 *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2010b), aspectos sociais, institucionais, instrucionais e físicos tendem a impactar a atuação docente, uma vez que tais fatores podem limitar ou não as ações de professores. Como já constatado por Zeichner (2001) e Jesus (2004), questões como as condições de trabalho do professor, seu salário, salas numerosas, falta de material didático, além do *status* de sua profissão na sociedade, sua motivação, autonomia, autoridade e autoestima podem ser considerados fatores contextuais que, mesmo exteriores à sala de aula, exercem influência na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente.

Não obstante, Richards (1998) aponta que as demandas de determinado contexto escolar podem influenciar as ações pedagógicas e as tomadas de decisão de professores em suas salas de aula. Da mesma maneira, Tudor (2001) discute o papel do contexto educacional apresentando seus aspectos pragmáticos e mentais. O número de alunos por

sala, os recursos disponíveis para o ensino e aprendizagem, o nível de formação dos professores, assim como seu *status* na sociedade e seu poder de decisão na instituição em que atua, são considerados componentes dos aspectos pragmáticos; já as atitudes, crenças e expectativas dos participantes do contexto educacional integram o que o autor aponta como aspectos mentais.

As considerações levantadas confirmam os posicionamentos de Tudor (*op.cit*) e Kumaravadivelu (2006, 2005, 2003) que defendem a necessidade de analisar os fatores contextuais para melhor compreensão das especificidades e particularidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, e o papel de seus agentes participantes (escolas, professores, alunos, diretores, pais, etc), inseridos em determinado contexto sociocultural.

Concordamos com tais concepções acerca da produção e construção de conhecimentos docentes, e consideramos que eles se (re)constroem ao longo da carreira docente e se (trans)formam por meio do contato com conteúdos teórico-práticos sobre o processo de ensino e aprendizagem, pelas experiências vivenciadas em sala de aula, como aprendizes e mestres, pelos fatores externos e contextuais do ambiente escolar e pelo desenvolvimento de habilidades investigativas acerca de sua prática. Defendemos que cada momento de (re)construção desse conhecimento pode repercutir no desenvolvimento da prática pedagógica de professores.

Valendo-se dessas questões, no próximo capítulo, *Análise e Discussão de Dados*, serão apresentadas as concepções formativas presentes no contexto investigado, as reflexões dos alunos-professores sobre os contextos educacionais com os quais tiveram contato e suas ações na prática pedagógica desenvolvida nos estágios. O capítulo está organizado em subseções, contendo os dados referentes às diferentes fases de realização desta pesquisa, pautando-se nas três perguntas norteadoras da investigação.

CAPÍTULO III
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A primeira subseção deste capítulo intitulada *Formação Crítico-Reflexiva nas Disciplinas de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2* trará o levantamento dos objetivos e do referencial teórico presentes nos planos de ensino das referidas disciplinas, as concepções do professor-formador e alunos-professores acerca da formação oferecida no contexto investigado, obtidas por meio de entrevista e questionários semiestruturados, bem como análises das aulas de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2*, observadas e gravadas em vídeo. Tais discussões visam responder a primeira pergunta de pesquisa, sobre como é tratada a formação crítico-reflexiva de alunos-professores nas disciplinas referentes à Prática de Ensino.

A segunda subseção, *A Reflexão e a (Re)Construção da Prática Pedagógica dos Alunos-Professores*, tem como principal objetivo responder a segunda questão norteadora desta investigação, sobre como os conhecimentos teórico-práticos do processo formativo estão presentes na (re) construção da prática pedagógica de alunos-professores. Para tanto, serão discutidos os dados referentes às aulas observadas pelos alunos-professores na rede pública de ensino, as aulas por eles ministradas nos minicursos, os relatórios finais de estágio e as sessões de visionamento.

Na última subseção, *A Prática de Ensino dos Alunos-Professores: suas justificativas e seus significados*, as discussões serão voltadas para a terceira pergunta de pesquisa, que toma como base a prática pedagógica realizada pelos futuros professores para compreender os significados de suas ações e seus procedimentos em sala de aula, bem como as justificativas atribuídas a tais ações. Tais discussões serão norteadas pelas observações de aulas dos alunos-professores, pelas sessões de visionamento e pelos relatórios finais de estágio.

3.1. Formação Crítico-Reflexiva nas Disciplinas de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2*

Valendo-se da primeira pergunta norteadora desta investigação, sobre como é tratada a formação crítico-reflexiva de alunos-professores nas disciplinas referentes à Prática de Ensino, levantamos a asserção de que no contexto investigado há preocupação em estimular a capacidade de alunos-professores a se engajarem na prática reflexiva acerca de suas ações pedagógicas e na conscientização sobre a importância do desenvolvimento profissional contínuo.

Essa preocupação se reflete nas propostas presentes nos novos planos de ensino das disciplinas, elaborados após as alterações na estrutura curricular do curso de formação em questão, realizadas em 2004. Esses planos foram analisados e comparados com suas versões anteriores, tendo como principal objetivo discutir seus pressupostos teórico-práticos, contemplando, em diferentes quadros, os objetivos gerais e ementas descritos nas duas versões³³.

As atividades propostas nos planos foram discutidas e contrastadas com algumas atividades desenvolvidas ao longo do semestre, nas aulas de *Estágio Supervisionado e Orientação e Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2*, sendo trianguladas com a visão do professor-formador e as expectativas e concepções dos alunos-professores em relação às disciplinas, tomando como base as observações de aula, entrevista e questionários semiestruturados.

Os itens em destaque nos quadros seguintes se referem aos pontos convergentes e/ou divergentes nas diferentes versões, anterior a 2004 e atual, dos planos de ensino. Dessa maneira, comparando os objetivos gerais das disciplinas de *Prática de Ensino e Estágio*

³³ As versões completas dos planos de ensino das disciplinas encontram-se nos anexos 1 e 2, p.214 e 219.

Supervisionado em Língua Inglesa 1 e de Estágio Supervisionado e Orientação e Prática Profissional em Língua Inglesa 1, tem-se:

VERSÃO ANTERIOR	VERSÃO ATUAL
PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA 1	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ORIENTAÇÃO PARA PRÁTICA PROFISSIONAL EM LÍNGUA INGLESA 1
Objetivos Gerais	Objetivos Gerais
<p>1) Fornecer ao aluno subsídios para que ele possa <u>refletir e desenvolver consciência crítica sobre a atual situação do ensino de Língua Inglesa em contexto de escola pública</u> (ensino fundamental e médio);</p> <p>2) Por meio do estudo de fundamentos teóricos, levar o aluno à observação, à análise da prática pedagógica de um professor em exercício e ao planejamento de aulas como estagiário, propiciando, assim, formação de qualidade ao futuro professor de Língua Inglesa;</p> <p>3) <u>Colocar o aluno em contato direto com a realidade de ensino da rede pública, por meio da observação e regência de aulas em apoio ao professor responsável pelo ensino da Língua Inglesa, de modo que a experiência contribua para a sua formação e amadurecimento.</u></p>	<p>Pretende-se que os alunos estagiários:</p> <p>a) <u>Entrem em contato com a realidade das escolas (públicas)</u> de ensino fundamental e/ou médio;</p> <p>b) <u>Coloquem em prática os fundamentos linguísticos, teóricos e metodológicos</u>, tanto nas atividades de planejamento e apresentação de miniaulas como nas atividades de <u>observação, regência e análise das práticas pedagógicas</u> oriundas desse processo;</p> <p>c) Tenham subsídios suficientes para que possam <u>refletir e desenvolver consciência crítica sobre a atual situação do ensino de Língua Inglesa nesses contextos, formulando propostas para a possível superação dos problemas identificados</u>;</p> <p>d) Elaborem, a partir do registro reflexivo das atividades de estágio, relatórios sobre a experiência vivida.</p>

Quadro 11. Objetivos Gerais das Disciplinas de Prática de Ensino 1 (2008)

Observamos que os itens 1 e C, nas respectivas versões, se mantiveram praticamente inalteradas. Tais itens preveem que o aluno-professor seja engajado num processo de reflexão sobre a situação de ensino nos contextos educacionais em que atuou durante o período de estágio, procurando desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, conforme previsto por Sacristán (2002).

Além disso, os itens 3 e A atendem devidamente aos propósitos da Prática de Ensino em cursos de formação inicial, pois levam em consideração a necessidade de colocar os

futuros professores em contato com a realidade educacional no contexto da rede pública, conforme argumenta Vieira-Abrahão (2007).

No item B do plano de ensino em sua versão mais recente, procura-se fazer com que os alunos-professores “*coloquem em prática os fundamentos linguísticos, teóricos e metodológicos*” envolvidos nas atividades de planejamento, apresentação de miniaulas, observação, regência e análise das práticas pedagógicas, por eles observadas e ministradas. Essa perspectiva se aproxima de algumas questões trazidas pela reformulação nos currículos dos cursos de formação, principalmente no que concerne à inclusão da *prática como componente curricular*, que deve se dar desde o início do processo formativo.

Conforme consta no Parecer CNE/CP 9/2001, a *prática como componente curricular* é aquela desenvolvida em todas as disciplinas do curso de formação, e não apenas nas de conteúdo pedagógico, ou seja, todas devem contemplar dimensões práticas, envolvendo procedimentos de observação, reflexão e resolução de problemas. Na versão atual do plano de ensino, no item C, observamos a inclusão da discussão e reflexão para a resolução de problemas em contextos educacionais, ao inserir “*propostas para a possível superação dos problemas identificados*”. É possível afirmar que o ciclo de observação, reflexão e ação, conforme propõe Kumaravadivelu (2006, 2005, 2003) e os referenciais para os cursos de formação, estão sendo abarcados nesta versão atual do plano de ensino.

No que se refere à ementa da disciplina, de maneira geral, nota-se ampliação dos conceitos subjacentes nas propostas de atividades, como pode ser visto no quadro a seguir:

VERSÃO ANTERIOR	VERSÃO ATUAL
PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA 1	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ORIENTAÇÃO PARA PRÁTICA PROFISSIONAL EM LÍNGUA INGLESA 1
Ementa	Ementa
1) <u>Análise, seleção, utilização e avaliação de materiais didáticos</u> 2) Simulação de aulas 3) Estágio de observação e <u>apoio ao professor</u> de Língua Inglesa em sala de aula.	a) Discussão de questões relacionadas à prática de ensino de Língua Inglesa nas várias Instituições de Ensino (públicas e particulares); b) <u>Seleção, análise, avaliação, reestruturação e confecção de materiais didáticos</u> que contemplem as quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever) no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz; c) Elaboração de planos de aula e sua implementação e avaliação por meio de miniaulas práticas; d) Estágio de observação e regências de aulas (minicursos ou oficinas) <u>em colaboração com um professor</u> , em escolas (públicas) de ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclos), Médio ou de Idiomas; e) Elaboração de registro reflexivo dessa atividade para preparação de relatório final.

Quadro 12. Ementa das Disciplinas de Prática de Ensino 1 (2008)

Com relação aos itens 1 e B dos planos de ensino anterior e posterior às reformulações curriculares, respectivamente, pode-se afirmar que partem de um mesmo pressuposto teórico frente ao uso de materiais didáticos, incluindo etapas semelhantes, como seleção, análise e avaliação. Porém, observa-se que, no plano de ensino anterior, tem-se uma das etapas, “*utilização*”, em destaque no quadro, enquanto na versão reformulada, tem-se “*reestruturação*” e “*confecção*” de materiais didáticos.

Tal fato permite-nos afirmar que, previamente, procurava-se criar condições para que o aluno-professor pudesse analisar materiais didáticos disponíveis no mercado, de forma a atender a maior parte das necessidades de seus alunos. Já na nova versão do plano de ensino, podemos inferir que, além de selecionar e analisar materiais didáticos, o futuro

professor é estimulado a adaptar e elaborar seus próprios materiais para melhor atender às necessidades contextuais dos ambientes escolares em que atuará, o que condiz com o parâmetro da particularidade, proposto por Kumaravadivelu (2006, 2005, 2003).

Outra observação pertinente é com relação ao item 3, na versão pré-alteração, em que se tem “*estágio de observação e apoio ao professor de Língua Inglesa em sala de aula*”. Ressalta-se que, anteriormente, tal disciplina era oferecida no 9º semestre na grade curricular do curso investigado, e era reservada ao período de observação de aulas de um professor de língua inglesa no contexto em que, futuramente, os alunos-professores iriam reger suas aulas. Nesse formato, era papel do licenciando apoiar o professor responsável pela turma, além de se ocupar do registro e tomada de notas sobre as situações de ensino. Na nova proposta, tem-se uma perspectiva condizente com os princípios de aprendizagem colaborativa, presente na compreensão mais ampla do conceito de reflexão como prática coletiva e não individual e solitária, como defendem Vieira-Abrahão (2006a) e Valadares (2002), ao afirmar que o aluno-professor deve participar dos estágios de observação e regência em “*colaboração com um professor em escolas*”, conforme apresentado no item D.

Além dessa, outra alteração que merece atenção diz respeito à inclusão de discussões acerca de questões relacionadas à prática em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de LE, e o registro reflexivo da experiência vivida pelos alunos-estagiários em tais ambientes educacionais.

As possibilidades de contexto de observação e regência também foram ampliadas, isto é, além de poder realizar os estágios nas escolas de ensino fundamental e médio na rede pública, foram incluídas as escolas particulares. A inclusão desses novos contextos pode ser vista, positivamente, uma vez que tais contextos são outras possibilidades reais de futura atuação profissional desses alunos-professores e seria justificável incluí-los.

Entretanto, essa ampliação também pode ser negativa, por privar os licenciandos desse contato com a realidade de ensino na rede pública, pois, para muitos, o estágio é a única oportunidade de vivenciar o ensino na rede estadual e/ou municipal, o que pode fazer com que eles saiam dos cursos de licenciatura com uma visão restrita em relação aos ambientes educacionais, uma vez que atuariam apenas em “contextos ideais”, supostamente com melhores condições de trabalho, sem necessariamente, aprender a lidar com as adversidades contextuais de ensino na rede pública.

Concordamos que questões problemáticas ocorrem tanto em contextos educacionais públicos, como em instituições particulares de ensino, apesar de muitos acreditarem que estes contextos sejam “ideais”. Na rede privada, professores tendem a lidar com salas tão numerosas quanto em escolas públicas, pois tais instituições preveem mais ganhos financeiros, ou seja, quanto maior o número de alunos, maior o lucro da escola. Outra questão recorrente nas observações de alunos-professores na rede pública se refere à indisciplina de alunos, o que igualmente ocorre em contextos particulares. Normalmente, alguns aprendizes nesses contextos têm a oportunidade de realizar cursos livres em institutos de idiomas e, por vezes, eles podem ter um nível de proficiência superior ao dos demais colegas de sala e ao conteúdo previsto, desmotivando-os e favorecendo a indisciplina.

Dessa maneira, os problemas encontrados na rede pública e particular de ensino podem ser semelhantes ou distintos, mas ocorrem da mesma forma, exigindo do professor, diferentes estratégias e técnicas, conhecimentos teórico-práticos e reflexões para a resolução de problemas em tais contextos. Compreendemos que um contexto ideal para o ensino e aprendizagem de LE e para a realização dos estágios seria aquele em que, não somente há recursos multimidiáticos disponíveis, materiais didáticos e paradidáticos para *todos* os alunos e um número reduzido de aprendizes por sala, mas também um grupo

colaborativo e crítico-reflexivo de professores, proficientes na língua-alvo, pesquisadores de sua própria prática e engajados em seu desenvolvimento profissional. Além disso, seria desejável que tal contexto contasse com uma organização e um planejamento curricular que valorizassem o papel social desses professores e o ensino de LE na escola, e que promovessem o diálogo constante entre alunos, professores, coordenadores, diretores e pais, tendo em vista a otimização do processo de ensino e aprendizagem.

Na disciplina oferecida no semestre seguinte, intitulada *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 2*, tem-se como objetivos gerais as seguintes considerações:

VERSÃO ANTERIOR	VERSÃO ATUAL
PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA 2	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ORIENTAÇÃO PARA PRÁTICA PROFISSIONAL EM LÍNGUA INGLESA 2
Objetivos Gerais	Objetivos Gerais
<p>1) <u>Orientar o aluno estagiário quanto à aplicação dos fundamentos linguísticos e metodológicos adquiridos na Linguística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa 1.</u></p> <p>2) Sensibilizá-lo quanto à realidade das escolas de ensino fundamental, médio e escolas de idiomas.</p> <p>3) Orientá-lo na execução e avaliação do plano de curso elaborado na Prática 1.</p> <p>4) Na elaboração, utilização e avaliação de materiais.</p>	<p>Pretende-se que os alunos estagiários:</p> <p>a) ao proporem minicursos, oficinas ou regências de aulas, além do <u>contato direto com a realidade de ensino, percorram todos os passos do professor que assume a classe;</u></p> <p>b) coloquem em prática as orientações recebidas no que diz respeito à execução, aprimoramento e avaliação dos planos de ensino elaborados;</p> <p>c) <u>tenham subsídios suficientes para que possam refletir e desenvolver consciência crítica sobre sua prática docente e o seu possível aperfeiçoamento;</u></p> <p>d) <u>elaborem, a partir de registro reflexivo das atividades de estágio, relatórios detalhados sobre essa e as outras experiências de estágio, explicitando as contribuições para sua formação e amadurecimento profissional.</u></p>

Quadro 13: Objetivos Gerais das Disciplinas de Prática de Ensino 2 (2009)

Na nova formulação têm-se perspectivas contemporâneas concernentes ao desenvolvimento profissional e à prática reflexiva, ao considerar que os alunos-professores devem ter ao fim da disciplina os “*subsídios suficientes para que possam refletir e desenvolver consciência crítica sobre sua prática docente e o seu possível aperfeiçoamento*”. De fato, desenvolver essa habilidade profissional em futuros professores de línguas é o que a maioria dos cursos de Letras tem procurado atingir e vem almejando como meta da formação inicial (ZEICHNER, 2008; RICHARDS; FARRELL, 2005; VALADARES, 2002).

O item A do plano de ensino mais recente prevê que alunos-professores entrem em “*contato direto com a realidade de ensino, percorram todos os passos do professor que assume a classe*” na escola em que atuarão. Tais objetivos permitem-nos afirmar que estão condizentes com aqueles reservados aos estágios apresentados por Gebhard (2009) e Vieira-Abrahão (2007), dentre os quais se destacam a oportunidade de oferecer ao futuro professor o conhecimento sobre as situações reais de ensino, bem como de acompanhar o cotidiano escolar ao longo de um semestre.

Observamos que por meio das atividades propostas nos itens C e D procura-se estimular o aluno-professor a atuar e a refletir sobre sua experiência de estágio para compreender a importância do desenvolvimento profissional contínuo, como defendido por Gimenez (2005, p.338), que argumenta que o formando deve ser capaz de “compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente”. Ainda no item D, na proposta de elaboração de relatórios finais, espera-se que os alunos-professores “*elaborem, a partir de registro reflexivo das atividades de estágio, relatórios detalhados sobre essa e as outras experiências de estágio, explicitando as contribuições para sua formação e amadurecimento profissional*”. Assim, os componentes considerados obrigatórios nesse relatório incluiriam etapas de observação, descrição, análise, reflexão e

avaliação da experiência vivenciada nas escolas, indispensáveis para a prática reflexiva e para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades investigativas do futuro professor, como proposto por Pimenta (2009), Hiebert *et al* (2007), Almeida Filho (2006) e Jorge (2001).

Semelhantemente aos objetivos gerais da disciplina, houve uma ampliação de proposições referentes à ementa, como pode ser visto no quadro a seguir:

VERSÃO ANTERIOR	VERSÃO ATUAL
PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA 2	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ORIENTAÇÃO PARA PRÁTICA PROFISSIONAL EM LÍNGUA INGLESA 2
Ementa	Ementa
1) <u>Estágio na forma de minicurso e/ou regência em língua inglesa</u> em escolas de ensino fundamental/médio e/ou escolas de idiomas. 2) Avaliação e orientação sobre a prática de ensino dos alunos estagiários.	a) <u>Discussão de questões relacionadas à prática de ensino de Língua Inglesa</u> em instituições de Ensino (pública e particular); b) <u>Seleção, análise, avaliação, reestruturação e confecção de materiais didáticos que contemplem as quatro habilidades</u> (ouvir, ler, falar e escrever) no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz; c) <u>Elaboração de planos de aula e sua implementação e avaliação por meio miniaulas práticas</u> ; d) <u>Estágio na forma de regências de aulas (mini-cursos ou oficinas) em colaboração com qualquer Instituição de Ensino</u> (pública ou particular, ensino fundamental ou médio); e) Elaboração de registro reflexivo dessa atividade para elaboração de relatório final.

Quadro 14. Ementa das Disciplinas de Prática de Ensino 2 (2009)

Nota-se que foram instituídos espaços curriculares para fomentar discussões acerca dos processos de ensinar e aprender línguas, de maneira a atender aos princípios de reflexão e colaboração, via elaboração e apresentação de miniaulas com os planos de aula e

atividades propostas na regência, para os demais alunos-professores e professor-formador em sala de aula, conforme proposto no item C. Esse tipo de atividade condiz com a visão de Paiva (2005), ao contemplar o envolvimento do licenciando em pilotar o material didático a ser desenvolvido nos estágios durante as aulas de Prática de Ensino nos cursos de formação inicial.

De maneira geral, considerando a análise dos objetivos gerais propostos no novo formato dos planos de ensino das disciplinas de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2*, foi possível afirmar que estavam em concordância com pressupostos que se alinham com tendências atuais na formação reflexiva de professores, uma vez que são regidos por compreensões amplas acerca do processo de ensino e aprendizagem, condizentes com os parâmetros que compõem a condição pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006, 2005, 2003).

Com base nas notas de campo da pesquisadora, os objetivos e pressupostos presentes nos planos de ensino da disciplina *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1* foram desenvolvidos de acordo com os seguintes tópicos e temas³⁴, ao longo das aulas observadas e gravadas em vídeo, durante o segundo semestre de 2008.

³⁴ Os tópicos e temas apresentados no quadro 15 diferem do conteúdo listado nas páginas 34-35, da seção 1.4. *A Disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1*, devido à exclusão da aula reservada à formação das duplas para o estágio, entrega de documentos, orientações gerais sobre os estágios, assinatura dos contratos de pesquisa e aplicação de questionários semiestruturados.

TÓPICOS E TEMAS DA DISCIPLINA *ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ORIENTAÇÃO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL EM LÍNGUA INGLESA 1*

- 1) Reflexão sobre as estratégias de leitura e extração de informações para transformação em objeto de ensino.
- 2) Processo e estratégias de leitura (*silent reading, reading aloud e reading for meaning*).
- 3) Relações e diferenças entre estruturas e funções comunicativas no ensino e aprendizagem de línguas.
- 4) Apresentação, estudo e discussão dos pressupostos teóricos e análise crítica dos cadernos de professor e da *Proposta Curricular* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008).
- 5) Ensino de línguas na rede pública (LE como disciplina-atividade, progressão continuada, fim da avaliação somativa formação docente; abordagens, métodos e técnicas de ensino; precariedade em cursos de formação inicial de professores e surgimento da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo).
- 6) Análise da proposta curricular envolvendo uma breve visão de métodos, técnicas e abordagens de ensino como gramática e tradução, método direto, *suggestopedia*, método audiolingual e abordagem comunicativa.
- 7) Apresentação de atividades elaboradas (miniaulas) pelos APs com base nos conteúdos da *Proposta Curricular*.
- 8) Relatos sobre o desenvolvimento dos estágios (trabalho docente, condições de trabalho do professor nas escolas, carga horária, substituições).
- 9) Fechamento das discussões sobre as situações de ensino e reflexões sobre as experiências vividas.

Quadro 15. Tópicos e Temas em *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1*

Pode-se afirmar que as aulas referentes à disciplina *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1* atenderam parte das expectativas dos alunos-professores, que envolviam o estudo e a discussão de abordagens, métodos, técnicas e atividades de ensino e aprendizagem de línguas, como pode ser visto nas respostas fornecidas no questionário semiestruturado:

O QUE VOCÊ ESPERA ESTUDAR/APRENDER NA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1 E 2?	
AP 1	Gostaria que fossem discutidas as diversas maneiras de se portar em sala de aula, as abordagens possíveis, os problemas que serão enfrentados em sala de aula, as possíveis soluções.
AP 2	Espero conseguir analisar diferentes situações de sala de aula (incluo a reflexão que farei sobre as minhas próprias aulas) e, a partir disso, pensar em maneiras de melhorar minha prática.
AP 3	Espero aprender métodos de se conseguir atingir o aluno e de levá-lo a um verdadeiro aprendizado ou um aprendizado que lhe seja significativo. Além de discutir possíveis maneiras de se melhorar o ensino de LE no Brasil.
AP 4	Nada, acredito que uma semana de estágio já é suficiente para sentir o caos do ensino público.
AP 5	Espero me deparar com a realidade escolar brasileira, ou melhor, com parte dela.
AP 6	Espero encontrar alternativas que ajudem em meu desenvolvimento profissional enquanto professor.
AP 7	Espero melhorar meu desempenho como professor, na verdade começar a formar-se na prática, já que nunca antes lecionei.
AP 8	Espero ver estratégias de ensino da língua como atividades diferentes que podem ser adaptadas e aplicadas em sala de aula.
AP 9	Na verdade, eu acredito que as disciplinas mencionadas trarão muito pouco, isto é, não acrescentarão conhecimentos, baseando-me nas experiências com as primeiras aulas. Mas, eu gostaria de estudar e aprender mais sobre como desenvolver um trabalho sério com o ensino de inglês num contexto de escolas públicas ou mesmo privadas, de ensino regular que resultasse na real aprendizagem da língua.
AP 10	Não respondeu ao questionário.

Quadro 16: Expectativas dos Alunos em Relação às Disciplinas de Prática de Ensino

Verifica-se que os futuros professores citaram abordagens, métodos, estratégias e técnicas de ensino que poderiam fazer com que os alunos se envolvessem no processo de aprendizagem como conteúdo almejado para o semestre. Além disso, esperavam discutir os problemas mais recorrentes em contextos de rede pública e as possíveis maneiras de se transpor tais obstáculos, de modo a aperfeiçoar seu desempenho como professor de língua inglesa. Apenas os APs 4 e 9 mencionaram não ter expectativas de aprendizagem e crescimento profissional com a experiência advinda da disciplina.

Notamos que, essas expectativas apresentadas pelos alunos-professores se assemelham às constatações feitas por Batista (2007), envolvendo a discussão e solução de problemas de cunho pedagógico e sociocultural no momento em que eles se deparam com a disciplina

de Prática de Ensino. Muitos desses futuros professores compreendem essa disciplina como um “*gran finale*, no qual todos os problemas e deficiências apresentadas durante o curso têm a última chance de ser pelo menos discutidos”, conforme aponta Kenski, (2002, p.40). Entretanto, argumentamos que, é desejável que a análise e a reflexão, voltadas para a resolução de problemas, sejam desenvolvidas ao longo de todo o processo formativo, para que quando os futuros professores se depararem com tais questões problemáticas, eles tenham os subsídios necessários para buscar formas de superá-los, desenvolvendo suas habilidades reflexivas e investigativas.

Na disciplina em questão, o espaço criado para tratar da análise e discussão da *Proposta Curricular* foi de extrema relevância para as observações e regências dos alunos-professores, pois muitos utilizaram atividades elaboradas para as apresentações de miniaulas, nas aulas ministradas nas escolas da rede pública. AP 2 e AP 7, por exemplo, desenvolveram a seguinte atividade na escola em que estavam estagiando:

1 *Levamos rótulos, embalagens e folders de diversos produtos. Revimos o*
 2 *tópico gramatical que aprenderam anteriormente (comparativos e*
 3 *superlativos) e, como um warm-up para a atividade, chamamos o*
 4 *conhecimento prévio dos alunos, pedindo-lhes exemplos de palavras em*
 5 *inglês que utilizam no seu dia-a-dia. Todos contribuíram. Em seguida,*
 6 *dividimos a sala em duplas e trios e distribuimos o material (os produtos).*
 7 *Pedimos a eles que encontrassem as palavras em inglês nas embalagens e*
 8 *que tentassem descobrir o significado delas de acordo com o contexto. Todos*
 9 *ficaram muito interessados. Depois disso, pedimos para que criassem um*
 10 *slogan para um dos produtos e que usassem o comparativo ou o superlativo.*
 11 *Surgiram várias ideias. Os alunos então colocaram suas frases na lousa.*
 12 *Não conseguimos finalizar a aula no dia por causa do tempo, mas saímos*
 13 *satisfeitos com os resultados, pois todos participaram e foram criativos em*
 14 *suas frases (...) Levamos cartolinas na pretensão de finalizar a atividade*
 15 *anterior (com slogans para produtos usando comparativos e superlativos),*
 16 *pedindo para que os alunos criassem também um layout para a propaganda*
 17 *dos produtos deles. Pedimos para que sentassem novamente em grupos (os*
 18 *mesmos da aula anterior) e que usassem os slogans que criaram e fazer o*
 19 *layout na cartolina. Um grupo inteiro, que havia faltado, precisou da*
 20 *explicação da atividade anterior, que foi dada pelos estagiários. Todos se*
 21 *envolveram novamente, discutiram sobre os desenhos, o tipo de letra e os*
 22 *slogans. Ainda não terminamos a última etapa da atividade, mas novamente*
 23 *saímos satisfeitos com os resultados obtidos.*
 (Excerto 1. Relatório final de AP 2. 2º sem/2008).

Nos encontros seguintes, em uma das aulas da disciplina, os APs demonstraram aos demais colegas e ao professor-formador como eles desenvolveram a atividade mencionada, e discutiram alguns resultados dessa implementação, como pode ser visto no excerto seguinte:

- 1 AP 2: *Essa foi a nossa aula. Os alunos fizeram cartazes (...) e foi bem legal,*
- 2 *deu muito certo porque além de tudo, o pessoal discutiu e teve todo um*
- 3 *processo de criatividade.*
- 4 AP 12: *Em quantas aulas vocês fizeram essa atividade na escola?*
- 5 AP 2: *Tudo, a discussão, a elaboração do slogan, o cartaz e a votação, acho*
- 6 *que foram umas 3 ou 4 aulas.*
- 7 PF: *Pessoal, alguém mais quer fazer mais uma pergunta para eles? (...) Eu*
- 8 *acho que a ideia é que vocês consigam fazer alguma coisa, consigam dar*
- 9 *uma boa aula sem você ter que comprar nada, acho que é só você ter boa*
- 10 *vontade e ter um material desse preparado (...).*
(Excerto 1. Aula de Prática de Ensino 1. 17/10/2008).

Há preocupação em, continuamente, adequar as atividades desenvolvidas nas disciplinas referentes à Prática de Ensino às necessidades e objetivos dos futuros professores, como pode ser observado no questionário de avaliação da disciplina³⁵, proposto pelo professor-formador. Tal instrumento foi elaborado, tendo em vista o reconhecimento de algumas lacunas no desenvolvimento da disciplina, e tinha como objetivo utilizar os comentários e opiniões dos APs para futuras reestruturações.

Em entrevista realizada com o professor-formador, ele reconhece a importância da Prática de Ensino no processo formativo de futuros professores de língua inglesa, afirmando que

³⁵ Ver questionário completo no anexo 7, p.230.

1 A PE (Prática de Ensino) tem um papel importantíssimo na formação de
 2 futuros professores de LI, pois é por meio delas que esses alunos entram em
 3 contato, de fato, com a realidade do ensino. Por mais que tenham lido,
 4 ouvido, falado e refletido sobre o tema durante o curso, ou por mais que
 5 tenham ensinado em projetos de extensão do curso ou em cursos de idiomas
 6 ou escolas particulares concomitante com o curso é durante o
 7 desenvolvimento dessa disciplina que (eles) tem oportunidade de entrar em
 8 contato com a realidade da escola pública e isso os leva a refletir que
 9 caminho tomar: uns acham que é possível fazer algo e enfrentar esse
 10 ambiente e outros, mesmo achando ser possível, descartam uma participação
 11 profissional ativa naquele ambiente. (...) ela é extremamente salutar na
 12 medida em que houve participação, reflexão e tomada de posição.
 (Excerto 3. Entrevista com PF).

Para o professor-formador, a relevância da disciplina de Prática de Ensino reside na inserção de alunos-professores em contextos de ensino e aprendizagem de línguas da rede pública, para que eles possam ter contato com as realidades e práticas escolares vigentes em tais contextos. Além disso, ele aponta essa vivência como oportunidade para que os professores em formação possam refletir e tomar posições frente às especificidades do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas.

Sabe-se que, além desse objetivo, a Prática de Ensino em cursos de formação inicial procura prover oportunidades para que os futuros professores possam adquirir experiências didático-pedagógicas sobre as salas de aula. Para tanto, eles observariam professores experientes; aprimorariam habilidades envolvendo seleção, adaptação e elaboração de material didático; questionariam, articulariam e refletiriam sobre sua prática pedagógica, para aprender a tomar suas próprias decisões informadas por meio de observação sistemática e exploração da prática (GEBHARD, 2009).

No que tange à disciplina de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 2*, observamos que foram realizados cinco encontros entre professor-formador e alunos-professores no semestre, em decorrência da liberação de alunos das aulas para a realização de suas propostas de minicursos. Nesses encontros, o

objetivo do professor-formador era promover discussões sobre o desenvolvimento dos minicursos elaborados pelos APs em duplas.

A falta de envolvimento dos alunos-professores em relação às leituras propostas para nortear as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem no semestre anterior foi reconhecida pelo PF, conforme mencionado na entrevista:

- 1 *Na verdade, eu acabei não fazendo muito isso aqui, (...) a gente não fez isso*
 - 2 *em sala de aula por questão do, da parte teórica e eles não leram nada. Eu*
 - 3 *vou ver se consigo ler agora, nós ficamos até o texto 3.*
- (Excerto 4. Entrevista com PF).

Para aquele semestre, PF decidiu designar um tema para cada dupla de alunos para que eles fizessem um levantamento bibliográfico para apresentar um seminário, contendo as questões relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, de maneira que os APs conduzissem as discussões em sala de aula. Os temas propostos foram: ensino de língua inglesa para crianças; ensino comunicativo por meio de materiais temáticos; cultura na sala de aula de LEs; uso de filmes em sala de aula de LEs; estilos e estratégias de aprendizagem; avaliação do aluno, autoavaliação e avaliação do professor; ensino de língua inglesa para terceira idade; correção e *feedback*; e behaviorismo no ensino de línguas. Alguns desses temas eram considerados “revisão”, uma vez que já tinham sido contemplados em outras disciplinas de língua inglesa ao longo do curso. Os temas sobre o ensino de LE para crianças, o uso de filmes na sala de aula e behaviorismo no ensino de línguas estavam previstos nas disciplinas de PE, conforme consta nos planos de ensino³⁶. Já os tópicos de ensino de inglês para a terceira idade e correção e *feedback* foram inseridos e propostos como novos conteúdos para discussão e reflexão.

³⁶ Ver plano de ensino completo das disciplinas de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2* no anexo 2, p.219.

No quadro seguinte, têm-se os conteúdos propostos nos seminários e sua inserção como conteúdo programático desenvolvido em outras disciplinas de língua inglesa oferecidas na grade curricular do curso investigado:

TEMAS DOS SEMINÁRIOS	DISCIPLINAS ³⁷
Ensino de língua inglesa para crianças	Optativa: <i>Ensino de Inglês para Crianças</i> Obrigatória: <i>Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 2</i>
Ensino comunicativo por meio de materiais temáticos	Obrigatória: <i>Estudos em Língua Inglesa: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa-Estudo e Prática com Projetos</i>
Cultura na sala de aula de LEs	Obrigatória: <i>Introdução aos Estudos em Língua Inglesa 1</i> Optativa: <i>Culturas de Língua Inglesa e Ensino</i>
Uso de filmes em sala de aula de LEs	Eletiva: <i>Avaliação e Produção de Material Didático em Língua Inglesa,</i> Obrigatória: <i>Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 2</i>
Estilos e estratégias de aprendizagem	Obrigatória: <i>Habilidade Oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 1</i>
Avaliação do aluno, autoavaliação e avaliação do professor	Obrigatórias: <i>Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica / Estudos em Língua Inglesa: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa-Estudo e Prática com Projetos</i>
Behaviorismo no ensino de línguas	Obrigatórias: <i>Linguística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa / Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1</i>

Quadro 17: Temas dos Seminários e das Disciplinas

Tomando como base as aulas da disciplina, é possível afirmar que as apresentações de seminário não envolviam diretamente o desenvolvimento da prática pedagógica de alunos-professores. Entretanto, tiveram o intuito de promover reflexões e revisões, envolvendo aspectos como a conscientização sobre ensino de língua e cultura, elaboração de material didático em relação às necessidades de aprendizes e aos objetivos de um curso de línguas,

³⁷ Ver temas, em destaque, nas ementas e nos objetivos de disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas em língua inglesa no anexo 9, p.234.

bem como técnicas de correção e *feedback* e avaliação no processo de ensino e aprendizagem de LEs.

A iniciativa de realizar essas apresentações foi positiva, devido ao fato de os alunos assumirem a responsabilidade de buscar textos, tratando cada um dos temas escolhidos e resumizando as questões mais relevantes para suas apresentações e condução de discussões em sala de aula, o que delegou responsabilidade por sua aprendizagem e a de seus pares.

As principais questões levantadas pelo professor-formador no último dia de aula eram sobre a principal contribuição da experiência com os minicursos e o que os APs haviam aprendido por meio dela, como pode ser visto no excerto a seguir:

- 1 PF: *Eu queria que vocês falassem sobre essa experiência de vocês no*
- 2 *minicurso e a gente poderia abrir a discussão com vocês falando sobre o*
- 3 *percurso do minicurso, o que vocês fizeram, como vocês fizeram, como está*
- 4 *sendo ou como já foi (...) e pensar em termos de uma avaliação positiva ou*
- 5 *negativa (...).*

(Excerto 2. Aula de Prática de Ensino 2. 19/06/2009).

Dentre os pontos positivos da experiência, os APs apresentaram as seguintes constatações e questionamentos:

a) *Aprendizagem com os pares*: um dos APs relatou ter aprendido sobre ensino de inglês instrumental com sua parceira, uma vez que ela estava envolvida com pesquisa sobre o assunto. Como pode ser visto no excerto seguinte:

- 1 AP 6: *A aula que vem é a última aula que a gente vai dar pra eles. A gente, a*
- 2 *AP 2 em especial, porque é ela que trabalha com essa questão das*
- 3 *estratégias mesmo, porque ela é que entende muito disso. Eu não entendo*
- 4 *tanto.*
- 5 PF: *E você acabou entendendo trabalhando com ela?*
- 6 AP 6: *Sim, com certeza, nem preciso dizer*

(Excerto 3. Aula de Prática de Ensino 2. 19/06/2009).

b) *Pesquisa e implementação de material didático*: uma aluna teve a oportunidade de implementar, na prática, o material didático para ensino de inglês instrumental com foco em leitura e compreensão de textos, elaborado em sua pesquisa de iniciação científica³⁸.

Segundo a AP:

- 1 AP 2: *Eu acho que foi uma oportunidade boa pra mim que eu testei alguma*
 - 2 *coisa do meu material. E na minha iniciação, eu fiz um material de inglês*
 - 3 *instrumental. Daí, eu usei praticamente meu material quase inteiro (...)*
- (Excerto 4. Aula de Prática de Ensino 2. 19/06/2009).

c) *Relação teoria e prática*: uma AP relatou ter estudado sobre a abordagem comunicativa em uma disciplina³⁹ e que com a experiência dos minicursos pode visualizar seu uso em uma sala de aula de LE real.

- 1 AP 4: *Eu achei bem interessante, porque a gente tinha estudado sobre a*
 - 2 *abordagem comunicativa no semestre passado e eu pude ver a aplicação*
 - 3 *dessa abordagem e ao mesmo tempo também deu pra trabalhar um pouco a*
 - 4 *questão da língua que a gente já não tem mais aula de língua, então eu não*
 - 5 *tenho um ambiente pra praticar.*
- (Excerto 5. Aula de Prática de Ensino 2. 19/06/2009).

d) *Questionamentos de cunho teórico-prático*: alguns APs questionaram a validade e eficiência da abordagem comunicativa para o ensino de língua inglesa. Um AP indagou se a eficiência era advinda das estratégias e técnicas envolvidas ou das diferenças individuais dos aprendizes (motivação, interesse, aptidão etc.), como pode ser visto no trecho seguinte:

³⁸ De acordo com as informações fornecidas por AP 2 via correio eletrônico, os objetivos de sua pesquisa de iniciação eram: “*elaborar um material de apoio a professores e alunos de cursos da área da aviação, em si, que envolve a elaboração de uma parte mais teórica de introdução e reconhecimento de modelos e estratégias cognitivas de leitura, assim como a elaboração de atividades com foco no vocabulário. Ao desenvolver um material mais teórico do que prático, nossa preocupação estava tanto em conscientizar o aprendiz de certas teorias e estratégias para melhorar suas habilidades na LE, quanto em auxiliar o professor para instruir seus alunos, provendo informações essenciais e construindo sentidos com eles*”.

³⁹ AP4 se refere ao conteúdo abordado na disciplina (obrigatória) de *Linguística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa*, conforme consta na ementa e objetivos da disciplina no anexo 9, p.234.

1 AP 7: *Eu sempre tinha ouvido falar de método comunicativo (...) como uma*
 2 *salvação entre os métodos (...) e eu achei que de fato ele é bom, mas*
 3 *sinceramente, eu esperava um pouco mais (...), mas eu não sei assim, o*
 4 *quanto esse método faz a mais que um outro método mais tradicional, qual a*
 5 *vantagem (...). Porque alguns avançaram muito e aqueles que chegaram com*
 6 *mais dificuldade, (...) pessoas que não tinham tanto tempo pra se dedicar, a*
 7 *gente vê que foi muito pouco o avanço. E aqueles que tinham muito tempo,*
 8 *eram novos, estavam ligados, que faziam muita pesquisa por fora, o pessoal*
 9 *que corre mais atrás, eles avançaram mais, assim, então, eu não sei até que*
 10 *ponto foi esse método “inovador” que proporcionou tudo isso.*
 (Excerto 6. Aula de Prática de Ensino 2. 19/06/2009).

Podemos apontar a relevância do questionamento feito pelo aluno-professor com relação à abordagem comunicativa e ao “melhor método” de ensino de línguas, na mesma perspectiva defendida por Kumaravadivelu (2003, 2006). Ressaltamos também, as especulações feitas pelo AP acerca da eficiência de um método específico para o ensino e aprendizagem em detrimento de fatores individuais e afetivos de aprendizes (BROWN, 2000).

Outra aluna levantou dúvidas com relação ao uso exclusivo do “método” comunicativo, defendendo a utilização de tarefas no ensino de línguas e também repensando sobre materiais temáticos e sistematização de estruturas gramaticais.

1 PF: *Minha pergunta é você continuaria fazendo isso⁴⁰?*
 2 AP 1: *Eu acredito muito nesta questão da tarefa, (...) meu trabalho é*
 3 *gerenciar o aluno para que eles comecem a “fazer o serviço”, (...) então o*
 4 *uso de tarefas, eu acho muito importante, (...) a questão de ser significativo,*
 5 *eu acho que eu não mudaria, porque eu acho que tem que ser significativo*
 6 *pro aluno. Temático, um tema só por muito tempo, aí eu já não sei (...) a*
 7 *questão de ser só comunicativo, puramente (...) eu pensaria melhor (...) eu*
 8 *acho que tem que ter um momento pra sistematização pro aluno sair dessa*
 9 *interlíngua.*
 (Excerto 7. Aula de Prática de Ensino 2. 19/06/2009)

⁴⁰ PF se refere ao ensino de língua inglesa por meio de materiais temáticos com o uso de tarefas comunicativas.

O questionamento feito pela aluna sobre o uso de apenas uma abordagem e suas técnicas para o ensino e aprendizagem de línguas se assemelha à concepção do professor-formador, segundo ele:

- 1 *Eu acho que ele tem que usar de todas as técnicas. Porque eu acho que é*
 - 2 *adequar um pouco ao perfil do aluno, ao perfil da sala (...). É o que o*
 - 3 *Prabhu dizia. Ele dizia que o professor tem que adequar, não é isso?*
 - 4 *Também à situação, porque geralmente os métodos vêm de cima pra baixo e*
 - 5 *a gente tem que, acho que pede um pouquinho de bom senso dos professores.*
- (Excerto 5. Entrevista com PF).

Podemos apontar que essas reflexões feitas por AP 1 e AP 7, assim como as levantadas por PF sobre a abordagem comunicativa e o “melhor método” de ensino de línguas, são relevantes para o processo de formação de professores e se inserem na perspectiva defendida por Kumaravadivelu (2006, 2005, 2003).

Salientamos que, pelo próprio formato do curso (*content-based*), muitas questões teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem são discutidas desde os primeiros semestres do processo formativo e isso tende a repercutir nas disciplinas de Prática de Ensino. As ponderações apresentadas pelos APs sobre abordagem comunicativa, bem como o uso de tarefas comunicativas e o a sistematização de estruturas gramaticais foram abordadas nas disciplinas obrigatórias de *Habilidade Oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 2*, *Estudos em Língua Inglesa: Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa-Teoria e Prática com Projetos* e na *Linguística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa*, oferecidas respectivamente, nos segundo, terceiro e quarto anos do curso de Letras investigado.

De acordo com a entrevista, o professor-formador acredita que há necessidade de modificação e adequação no planejamento de conteúdos desenvolvidos para evitar que tópicos relevantes sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, discutidos ao longo do curso, não se tornem redundantes. Isso pode ser verificado no excerto seguinte:

- 1 Apesar de achar essa disciplina de extrema importância na grade curricular da
 - 2 licenciatura, hoje em dia, diante da elevada carga horária e das características
 - 3 de nossa licenciatura (content based), acho que ela deveria ter algumas
 - 4 modificações no seu desenvolvimento, para evitar redundâncias (...).
- (Excerto 6. Entrevista com PF).

Com relação ao conteúdo teórico-prático construído ao longo do curso e como ele poderia auxiliar os alunos-professores em sua atividade profissional, os APs responderam nos questionários semiestruturados da seguinte maneira:

O QUE VOCÊ APRENDEU NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA NA UNIVERSIDADE ATÉ O PRESENTE PODEM AUXILIÁ-LO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA? COMO?	
AP 1	Todas as disciplinas de língua inglesa na universidade contribuíram para o meu aprendizado pessoal e profissional. Algumas disciplinas como “Focus on Writing”, “pronunciation”, Focus on Speaking, contribuíram para meu aprendizado e desenvolvimento da língua. Já outras disciplinas como Inteligências Múltiplas e Linguística Aplicada contribuíram para o desenvolvimento da minha competência profissional.
AP 2	Sim, aprendi a planejar minhas aulas levando em conta, determinantes como: objetivo, tempo, material e alunos. Estudei também diferentes formas de avaliação, que é outra etapa importante para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Tudo isso me auxilia na construção de atividades e no planejamento de aulas.
AP 3	Aprendi a pensar e elaborar aulas a partir dos alunos e para os alunos. Eu acredito que apesar disso a realidade da escola pública inviabiliza o desenvolvimento de um trabalho conforme os moldes que eu aprendi aqui, pois há muita falta de infraestrutura e também pouco avanço dos níveis iniciais de LE. Acredito que os conhecimentos podem ser melhor aplicados na escola particular porque me parece que o curso acaba sem querer formando o graduando para essa realidade/esfera.
AP 4	Eu aprendi muito da língua desde que entrei. As aulas do 2º e 3º ano trabalharam com atividades e projetos que eu acho que poderei aproveitar.
AP 5	Abordagens, metodologias, planos de aula, etc. tudo pode nos auxiliar a deixar a aula mais agradável e a motivar os alunos para o aprendizado.
AP 6	Métodos e atividades que podem me auxiliar na prática pedagógica na medida em que me sinto sem ter o que fazer de novo com os alunos. As disciplinas também me ajudaram a refletir sobre minha própria prática pedagógica.
AP 7	Inteligências múltiplas, planejamento de aulas, melhorar meu conhecimento de língua.
AP 8	Teoria, aprendemos muito. Podem auxiliar na reflexão da abordagem pessoal do professor, ajudando-o a melhorar sua postura em sala de aula.
AP 9	As diferentes metodologias e abordagens no ensino de inglês, por exemplo. Porque é possível realizar um trabalho consciente e com objetivos claros.
AP 10	Não respondeu ao questionário.

Quadro 18. Opinião dos Alunos-Professores sobre o Conteúdo Teórico-Prático do Curso

Observa-se que, dentre as principais ferramentas profissionais fornecidas pelas disciplinas de língua inglesa no modelo *content-based*, adotada pelo curso de formação

investigado, os APs mencionam o aprimoramento da língua-alvo, o conhecimento para a preparação e o planejamento de aulas, os métodos e abordagens de ensino de línguas e a reflexão sobre a prática docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional daqueles que desejam envolver-se no ensino de língua inglesa.

Nos comentários de AP 3 e AP 8, notamos que ambos acreditam que aspectos teóricos acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas poderiam ter sido mais explorados na graduação se discutidos por uma ótica envolvendo a prática pedagógica e o ensino de línguas na rede pública, pois consideram que o curso vem preparando profissionais para atuar, preferencialmente, em instituições particulares e que a formação teórica foi privilegiada.

Uma das maneiras pela qual seria possível aprofundar as discussões sobre aspectos teóricos do processo de ensino e aprendizagem envolvendo a prática pedagógica e o ensino na rede pública seria pelo estabelecimento de parcerias entre as instituições formadoras e as escolas. Dessa maneira, a realização do estágio deixaria de ser um mero cumprimento de uma atividade burocrática e passaria a ser mais eficiente e propiciadora de aperfeiçoamento pedagógico e profissional, como defendem Kulcsar (2002) e Pimenta (2009). Essa também é a visão de PF, como pode ser visto no excerto de entrevista a seguir:

1 (...) para se licenciar o aluno-professor teria de se inscrever em uma escola (do
 2 mesmo modo que faz o professor substituto). Em sendo aceito, ele assumiria
 3 algumas aulas e teria um professor de inglês como supervisor. Esse supervisor,
 4 por sua vez, se reportaria ao professor que teria alguns encontros de orientação
 5 com esse professor e com os alunos (individualmente) durante esse período.
 6 Seria uma espécie de “residência”, de “prática em serviço”, onde todos
 7 ganhariam. Ganha o aluno, pois já sabe que além das metodologias e práticas
 8 durante o curso (...), ele terá de fazer essa prática para se licenciar e, para
 9 tanto, mesmo que simbolicamente, será remunerado. Na medida em que ao
 10 aluno-professor são atribuídas algumas turmas, o professor supervisor tem uma
 11 redução em sua carga horária. Por isso, além de trocar experiências com um
 12 estagiário, supervisionando-o, ele ganha em redução de horas-aula também (...)
 13 isso beneficiaria a todos e acabaria com as redundâncias, com o desperdício de
 14 tempo (...). Enfim, acredito que essa seria a solução para o problema do estágio
 15 na formação do professor: o aluno (tanto das instituições públicas como
 16 privadas) ter de um semestre a um ano de prática real (...).
 (Excerto 7. Entrevista com PF).

Essa visão de parceria entre universidade e escola para a Prática de Ensino, já vem sendo discutida por Jordão (2005), Cristóvão (2005), Bailey (2006), Vieira-Abrahão (2007) e Mello (2010), que igualmente propõem um trabalho colaborativo entre os professores-formadores, professores das escolas e os alunos-professores. O principal objetivo desse modelo de parceria seria inserir os futuros professores em contextos escolares de forma participante e ativa, para estimulá-los a observar, analisar, refletir e propor encaminhamentos para otimização das práticas para o ensino e aprendizagem de línguas nesses contextos. Para tanto, os alunos-estagiários trabalhariam em colaboração com o professor, atuante em determinada escola, que melhor conhece as necessidades e adversidades locais (BIRCH, 2009). Nessa relação, ambos aprenderiam por meio de procedimentos de reflexão e experimentação, orientados pelo professor-formador (BAILEY, 2006; AMARAL, MOREIRA, RIBEIRO, 1996).

Concordamos que essa proposta seria ideal para relacionar a formação inicial à contínua, colocando futuros professores e professores em serviço em interação e colaboração, tanto para a melhoria das condições formativas e de ensino e aprendizagem na rede pública, quanto para a realização da prática de ensino e do estágio em instituições

de formação inicial. No entanto, apesar de sua idealização, entraves nas instituições de ensino básico e superior tendem a dificultar sua implementação, como a atribuição de tarefas administrativas e burocráticas a professores-formadores nas universidades, o que toma grande parte de seu tempo, privando-os de desenvolver suas investigações. Além disso, a baixa remuneração dos professores da rede pública exige que muitos se ocupem de uma carga horária semanal excessiva e por vezes, em escolas distintas, associados às barreiras organizacionais, concernentes ao processo de seleção e contratação de professores, igualmente inviabilizam seu envolvimento em projetos de colaboração.

Retomando a primeira pergunta norteadora desta pesquisa, sobre como é tratada a formação crítico-reflexiva de alunos-professores nas disciplinas referentes à Prática de Ensino, notamos que, ao longo da formação oferecida no contexto investigado, há uma preocupação em estimular a capacidade de alunos-professores a se engajarem na prática reflexiva acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Constatamos que as atividades propostas nos planos de ensino atendem a grande parte das expectativas dos alunos-professores, envolvendo a discussão e a reflexão sobre questões acerca do ensino e aprendizagem de línguas, e estimulando futuros professores a buscarem respostas que atendam as necessidades e propósitos do seu contexto de ensino.

Por abordar aspectos como o contato dos alunos-professores com a realidade educacional, a participação ativa, a colaboração com o professor da escola, e o estímulo ao desenvolvimento da prática reflexiva frente aos obstáculos vivenciados nos ambientes escolares, pode-se afirmar que os conteúdos propostos e desenvolvidos nas disciplinas de Prática de Ensino estão inseridos nas principais concepções sobre formação reflexiva de professores na contemporaneidade.

Observamos que, nas disciplinas de PE, além dessas atividades, foram feitas reflexões e discussões envolvendo a análise da *Proposta Curricular*, que auxiliaram os alunos na

implementação da *Proposta* em contextos reais de ensino e aprendizagem. As apresentações de seminários dos alunos-professores sobre tópicos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, também contribuíram para o aumento da responsabilidade e autonomia nos futuros docentes.

Podemos afirmar que há preocupação em engajar os futuros docentes em processos reflexivos e em seu desenvolvimento profissional contínuo não somente nas disciplinas de PE, mas em todas disciplinas, desde os estágios iniciais do curso de formação, devido à sua organização curricular (*content-based*), que visa o desenvolvimento e aperfeiçoamento concomitantes da proficiência linguística na língua-alvo e dos conhecimentos teórico-prático-pedagógicos para a formação docente.

Tendo em mente essa organização e conteúdo curricular, notamos que é necessário repensar a estruturação das disciplinas referentes à Prática de Ensino e Estágio para que as discussões e reflexões sobre os contextos escolares e suas práticas educacionais possam ser pormenorizadas e aprofundadas, tendo em vista o aprimoramento das práticas reflexivas desses futuros professores, envolvendo compreensão crítica e problematizadora sobre a reflexão. Ressaltamos ainda que essa é uma preocupação do formador, responsável pelas disciplinas, pois procura constantemente adequar as atividades desenvolvidas em sala de aula às reais necessidades e motivações dos alunos-professores, ao aplicar questionários de avaliação da disciplina e tentar implementar as alterações sugeridas nos semestres subsequentes.

Além disso, destacamos o importante papel crítico-reflexivo exercido pela participação de alunos-professores em projetos de extensão universitária e em pesquisas de iniciação científica, que lhes proporcionam um aprofundamento de questões teórico-práticas acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas em contextos educacionais diversos. Esse pode ser um fator contribuidor para o engajamento profissional de alunos-professores, uma

vez que essa participação ativa tem se mostrado de extrema relevância para a formação acadêmica e profissional dos alunos do curso, como constatado no grupo de alunos-professores participantes, dentre os quais, a maioria (sete) atuava ou tinha atuado em projetos de extensão. Atualmente, quatro deles desenvolvem pesquisas de mestrado, sendo três na linha de ensino e aprendizagem de línguas.

Na seção seguinte, discutiremos detalhadamente se e como os conhecimentos teórico-práticos sobre o processo de ensino e aprendizagem estão presentes na (re) construção da prática pedagógica desses futuros professores.

3.2. A Reflexão e a (Re) Construção da Prática Pedagógica dos Alunos-Professores

Os dados coletados nas observações de aulas da rede pública, nas aulas ministradas pelos APs e nas sessões de visionamento referentes a tais aulas permitem-nos levantar a asserção de que os futuros professores participantes são capazes de (re)construir sua prática pedagógica pautados em conhecimentos teórico-práticos desenvolvidos ao longo do processo formativo. Destacamos que esse processo envolveu, além do conteúdo trabalhado nas disciplinas de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2*, as experiências prévias dos APs, advindas de sua participação em projetos de extensão universitária, de seu envolvimento com pesquisas de iniciação científica e de sua prática profissional docente, desde o início do curso de formação inicial.

De acordo com Claus (2005), em pesquisa realizada na antiga grade curricular do mesmo contexto de formação desta investigação, dentre as principais atividades dos alunos-professores nos estágios encontravam-se observação e análise de seis aulas de professores da rede pública, regência de quatro aulas nas turmas dos mesmos professores,

cujas aulas foram observadas, e apresentação de relatório sobre as aulas observadas e regidas.

No entanto, tomando como base a nova estruturação curricular, para a realização dos estágios no segundo semestre de 2008, de acordo com as instruções dadas pelo professor-formador, os APs deveriam cumprir 30 horas de observação e/ou regência em que deveriam observar as aulas de professores na rede pública durante o semestre, reger pelo menos uma aula, e atuar como monitores, auxiliando o professor.

Para reportar essas observações, PF havia proposto a produção de relatórios sobre o desenvolvimento dos estágios nas escolas, intitulados *diários quinzenais reflexivos*, a serem enviados via ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), utilizado pela universidade. O relatório final de estágio, entregue ao término da disciplina, seria uma compilação de todos os diários escritos ao longo do semestre. Dessa forma, foram considerados para análise apenas os relatórios finais, para evitar a redundância de dados.

Quatro duplas de alunos foram acompanhadas durante a realização dos estágios,⁴¹ em três escolas distintas. Os dados referentes a cada dupla de APs serão detalhados na próxima subseção.

⁴¹ Assim como para as observações das aulas de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa* na universidade, foi elaborado um roteiro de observação de estágio para nortear as análises de aspectos relevantes nas situações reais de ensino. Ver roteiro no apêndice 6, p. 211.

3.2.1. As Reflexões dos Alunos-Professores

As APs 1 e 4 realizaram o estágio de observação e regência em uma escola de ensino fundamental e médio com estado de conservação precário, apresentando pichações, carteiras deterioradas e portas de sala de aula quebradas. A escola possui cerca de 60 professores e aproximadamente 900 alunos, sendo uma das poucas na cidade que oferece o ensino fundamental em tempo integral. A maioria dos alunos atendidos é proveniente de classes socioeconômicas menos privilegiadas. No entanto, muitos deles trazem aparelhos celulares utilizados como distração em sala de aula.

As estagiárias tiveram contato com duas professoras ao longo do período de observação e regência em séries do ensino fundamental e médio. Devido à licença da professora efetiva, suas turmas foram atribuídas a uma temporária, que permaneceu até o fim do ano letivo.

De acordo com uma das APs, a professora efetiva de inglês da escola era:

1 (...) muito experiente, tinha mais de vinte anos de aula no Estado. A
 2 concepção de língua dela era bastante estrutural (...). Ela tinha uma postura
 3 muito firme em sala: só entrava quando todos os alunos tinham se arranjado
 4 nas fileiras e feito silêncio, qualquer conversa ela já chamava atenção e os
 5 alunos a respeitavam/temiam bastante, no entanto eles gostavam dela, pois
 6 ela desenvolvia um trabalho com eles. A escola de forma geral a respeita.
 7 Comentou que a proposta curricular era linda, mas que não era totalmente
 8 aplicável e os alunos não tinham uma cópia. Como trabalhar então?
 (Excerto 1. Relatório final de AP 4. 2º sem/2008).

Nota-se que o questionamento da professora sobre a aplicabilidade da *Proposta Curricular* em seu contexto de ensino, bem como a disponibilidade de cópias para os alunos se faz pertinente, uma vez que todo material didático e seu respectivo método de ensino necessita de adaptações ao perfil dos aprendizes e ao contexto de ensino, o que condiz com o parâmetro da particularidade (KUMARAVADIVELU, 2006).

Como uma das APs menciona em seu relatório, a experiência do estágio poderia ter sido mais profícua, caso a professora efetiva tivesse permanecido na escola até o fim de seu estágio, como pode ser observado no comentário a seguir:

1 *Acho que teríamos aprendido muito com ela, no entanto ela tirou licença. De*
 2 *maneira geral, eu acho que a postura rígida dela, não era suportada pela*
 3 *escola, que é muito leniente com os alunos.*
 (Excerto 2. Relatório final de AP 4. 2º sem/2008).

Podemos entender que para AP 4, a participação da professora efetiva no estágio seria uma oportunidade de aprender por meio da vivência no cotidiano escolar e pela observação de aulas de um professor mais experiente, conforme proposto por Gebhard (2009) e Bailey (2006).

A professora temporária, que assumiu as turmas de língua inglesa da escola até o fim do período letivo, descrita pelas alunas era recém-formada em uma instituição privada da cidade e foi caracterizada pelas estagiárias da seguinte forma:

1 *É difícil entender seu perfil, pois todas as aulas que eu assisti foram*
 2 *praticamente de tradução de texto através de um vocabulário previamente*
 3 *dado pela professora. Acho que a professora nem possui uma concepção de*
 4 *ensino, visto que nem ela tem conhecimento da língua. Entretanto, tomando*
 5 *como base as suas aulas, percebo que ela vê a língua como um objeto que*
 6 *deve ser codificado pura e simplesmente. As informações que são veiculadas*
 7 *através desta língua não importam para a professora, pois os temas dos*
 8 *textos são raramente explorados.*
 (Excerto 1. Relatório final de AP 1. 2º sem/2008).

1 *Seus conhecimentos de língua eram quase nulos e sua concepção de ensino*
 2 *era passar exercícios na lousa sem nem se comunicar com os alunos. Ela*
 3 *insistia nisso mesmo tendo visto que não dava certo. Outra concepção que*
 4 *podemos ver nela é a do castigo e da ameaça. Infelizmente, esses métodos*
 5 *não surtem mais efeitos nos alunos (...).*
 (Excerto 3. Relatório final de AP 4. 2º sem/2008).

De acordo com Batista (2007) e Celani (2010), com a precariedade de alguns cursos de formação de professores de línguas, tais profissionais não sabem como agir frente às

variáveis do processo de ensino e aprendizagem, pois não foram preparados para questionar suas ações pedagógicas nem para buscar soluções para os problemas que encontram nas situações de ensino. Essa é também a visão de uma das alunas-professoras:

1 *Também pude conhecer a dura face do Estado de absorver todo o tipo de*
2 *profissional, o bom e o ruim. E infelizmente, a professora faz parte daquela*
3 *parcela que se submeteu a uma faculdade de baixo rendimento e que*
4 *reproduzirá os esquemas de aula tradicionais que teve em seus tempos de*
5 *aluna.*

(Excerto 2. Relatório final de AP 1. 2º sem/2008).

Notamos que AP 1 especula sobre algumas possíveis causas de a professora eventual, descrita anteriormente, agir pautada em modelos prévios de ensino e aprendizagem e em visões restritas da língua. A aluna-professora aponta a precariedade na formação inicial de professores e questiona os critérios de avaliação para a contratação de professores de língua inglesa em escolas da rede pública.

Num contato inicial com os alunos-professores e com a pesquisadora, a professora, numa atitude positiva, informou que havia se formado recentemente e que aquela era sua primeira experiência de ensino. Além disso, ela também esclareceu que sua preferência era lecionar língua portuguesa e que seus conhecimentos em língua inglesa eram deficientes, deixando claro que estaria aberta a sugestões e intervenções dos estagiários em suas aulas, como forma de ajudá-la a aprender a dar aulas e aperfeiçoar seu conhecimento na língua-alvo.

A partir desse contato, percebemos que houve inversão de papéis: a dupla de alunas-estagiárias passou a ser vista como o “par mais experiente”, uma vez que, durante as aulas, elas atuavam não somente como monitoras dos alunos, acompanhando-os na realização de atividades, mas também como supervisoras e colaboradoras da professora eventual,

auxiliando-a na correção de exercícios e no esclarecimento de algumas questões sobre o uso da língua inglesa.

Podemos afirmar que as relações colaborativas presentes na supervisão pedagógica, mencionadas por Bailey (2006) e Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), estavam também presentes nessa interação da professora da escola com as alunas-estagiárias, pois juntas, puderam coconstruir seus conhecimentos pedagógicos. A professora teve a oportunidade de aprender mais sobre a língua com as estagiárias que, com ela, observaram a realidade escolar e refletiram sobre a formação de professores.

De modo geral, quanto à experiência do estágio, as APs informaram em seus relatórios:

1 *Acredito que a experiência do estágio supervisionado nas escolas da rede é*
 2 *pouco válida e pouco construtiva porque, embora eu possa ter uma ideia do*
 3 *funcionamento de uma escola, eu acho que quando for professora, terei que*
 4 *rever todos os meus conceitos de novo, reaprender a dar aulas e tratar os*
 5 *alunos de acordo com a situação que estarei vivenciando. O que quero dizer*
 6 *é que quando chegar a minha vez, ter feito um estágio ou não, não vai ajudar*
 7 *a resolver as dificuldades pelas quais eu estarei passando.*
 (Excerto 4. Relatório final de AP 4. 2º sem/2008).

1 *Após esta experiência, percebi que é possível fazer um trabalho em escola*
 2 *pública (...). Foi esta condição (a falta de professor de inglês na escola) que*
 3 *fez com que o semestre de língua inglesa fosse totalmente perdido. (...)*
 4 *Percebi também que os alunos da rede pública, apesar de toda a violência*
 5 *que se prega na mídia, são dóceis e carentes de atenção. (...) Fiquei bastante*
 6 *instigada sobre o trabalho em escolas públicas. (...) Acho bem possível que*
 7 *haja outros elementos que só mesmo a convivência diária nos mostra e para*
 8 *isto é necessário estar lá. Não gostaria de trabalhar em uma escola pública e*
 9 *tê-la como minha principal fonte de renda, entretanto me sinto motivada*
 10 *para um trabalho menor para o futuro, onde eu possa colaborar de algum*
 11 *modo com o ensino e aprendizagem desta faixa da população.*
 (Excerto 3. Relatório final de AP 1. 2º sem/2008).

Os excertos dos relatórios das alunas-professoras nos permitem afirmar que ambas compreendem a importância de se considerarem os aspectos socioculturais nos quais se inserem as escolas, tomados como conhecimento local, gerado na prática e na complexidade das interações de professores com um contexto particular, concordando com as visões de Birch (2009), Jonhson (2009) e Golombek (2009). Para as alunas, é necessário

vivenciar as experiências em um contexto educacional particular para melhor compreender as situações problemáticas e buscar as possíveis formas de se solucionar tais questões advindas da prática cotidiana.

Entretanto, notamos uma visão positiva de AP 1 em relação ao contexto educacional público com o qual teve contato, ao discutir o problema da falta de professores e o perfil dos alunos. A aluna-professora afirma que essa experiência a instigou, fazendo com que se interessasse em trabalhar nesses contextos, na tentativa de melhorar as situações de ensino e aprendizagem. Essa postura pode ser advinda de seu próprio perfil, mencionado nos motivos da escolha pelo curso de Letras, no questionário semiestruturado⁴². A aluna-professora afirma ter optado pelo curso de formação, pois tinha a necessidade de aprimoramento profissional, uma vez que já atuava como professora de língua inglesa. Suas expectativas com relação à disciplina de Prática de Ensino eram discutir diversas maneiras de se portar em sala de aula, as abordagens possíveis e os problemas a serem enfrentados, assim como as possíveis maneiras de solucioná-los.

Já sua parceira AP 4 acredita que as dificuldades e problemas que ela, possivelmente, enfrentará serão outros, embora a experiência do estágio possa ter auxiliado na compreensão da realidade e no funcionamento do ensino na rede pública. De fato, cada contexto tem suas particularidades, mas sendo similares ou não, esses problemas podem auxiliar na compreensão geral e abrangente do contexto educacional. No questionário, AP 4 respondeu que havia escolhido o curso de Letras, pois sua predileção era trabalhar com a linguagem, principalmente a literária, diferentemente de sua parceira. Dentre as expectativas de aprendizagem com a disciplina da Prática de Ensino, a aluna-professora acreditava que uma semana de observações seria o suficiente para ver o caos do ensino público. As concepções distintas sobre a experiência do estágio na formação profissional

⁴² As respostas completas das APs sobre as motivações pelo curso de Letras e as expectativas de aprendizagem na disciplina de Prática de Ensino, encontram-se nos quadros 6 e 16, nas páginas 44 e 102.

das APs podem ser justificadas por suas diferentes motivações e interesses acadêmicos e profissionais.

Notamos que para as APs 1 e 4, a experiência de observação e regência propiciou análises das práticas pedagógicas dos professores com os quais tiveram contato. De acordo com as alunas-professoras, as aulas eram estruturais, pautadas em gramática e tradução, sendo grande parte das atividades norteadas por uma concepção de língua como objeto a ser decodificado, além da pouca exploração dos tópicos e temas contidos nos textos utilizados em sala de aula.

Essas análises feitas pelas alunas-professoras demonstram sua compreensão acerca da diversidade e das características de abordagens, métodos e técnicas de ensino, discutidas ao longo da disciplina de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1*.

Inferimos que a necessidade de maior exploração quanto ao tema e/ou tópico de um texto em sala de aula, apontado no relatório final de estágio de AP 1, pode ser advinda de sua experiência docente em um projeto de extensão universitária, que promove o ensino de língua inglesa por meio de tarefas comunicativas em materiais temáticos. Além dessas questões, as alunas-professoras mencionam a falta de comprometimento de algumas instituições formadoras, que acabam formando profissionais despreparados para lidar com as mais diversas realidades nos ambientes escolares, além da precariedade no processo de seleção e atribuição de aulas de professores na rede.

Os APs 2 e 7 realizaram o estágio em várias séries do ensino fundamental e médio na mesma instituição de ensino, com as mesmas professoras observadas por AP 1 e AP 4. Assim, passaram pelos mesmos obstáculos. Segundo os APs 2 e 7, o perfil da professora temporária pode ser caracterizado da seguinte maneira:

1 *Interação com os estagiários: muito boa, uma vez que sempre procurou*
 2 *ajuda e esteve aberta a críticas e sugestões. Talvez tenha faltado uma*
 3 *reflexão sobre sua prática, como foi proposta, para que pudesse melhorar*
 4 *suas aulas.*

(Excerto 2. Relatório final de AP 2. 2º sem/2008).

1 *A baixa habilidade de comunicação interpessoal observada na sua relação*
 2 *com os alunos não se repetiu no seu relacionamento com os estagiários.*
 3 *Logo no primeiro contato com os estagiários a professora contou não ter*
 4 *domínio da língua inglesa. Este fato como se pode observar futuramente,*
 5 *limitou a atuação profissional da docente, por exemplo, quando sem saber*
 6 *corrigir as provas aplicadas (copiadas dos livros da Secretaria Estadual de*
 7 *Educação) atribuiu nota 10 a todos os alunos e também quando durante a*
 8 *aula quando errou em traduções básicas como, por exemplo, as de Sunday,*
 9 *Good Morning, etc (...).*

(Excerto 1. Relatório final de AP 7. 2º sem/2008).

Semelhantemente, é possível notar que os APs 2 e 7 criticaram as práticas pedagógicas da docente. No entanto, o fizeram construtivamente, refletindo sobre as prováveis razões para tal postura, como a ausência de uma reflexão sobre a prática e pouco conhecimento da língua-alvo. Um dos motivos para essa visão pode ter decorrido do fato de que os APs tiveram bom relacionamento com a professora, participando como monitores, assumindo muito de suas aulas e auxiliando a docente, sendo esta postura, uma iniciativa que partiu dos próprios alunos-professores. Percebemos novamente a inversão de papéis, em que os alunos-estagiários passam a atuar como supervisores da prática da docente atuante no contexto escolar.

Apenas AP 2 comentou em seu relatório final quais foram suas percepções sobre a experiência de estagiar nessa escola, afirmando que:

1 *A experiência do estágio foi muito boa, principalmente porque nos deu*
 2 *oportunidades de reger várias aulas e de sentir como é trabalhar no ensino*
 3 *público. Por outro lado, a professora que assumiu a turma depois que a*
 4 *titular se ausentou, por sua falta de experiência e conhecimento linguístico,*
 5 *acrescentou muito pouco para o nosso desenvolvimento profissional. As*
 6 *turmas acompanhadas ofereceram ambientes diferentes de aprendizado*
 7 *sobre prática, e percebemos que o comprometimento com as atividades era*
 8 *maior conforme a idade dos alunos. O maior ganho foi a reflexão sobre a*
 9 *prática em sala de aula, uma vez que tanto os estagiários quanto a*
 10 *professora estavam no início de sua experiência como professores, e*
 11 *aprender com os erros e acertos era o nosso principal objetivo e ele foi*
 12 *alcançado.*

(Excerto 3. Relatório final de AP 2. 2º sem/2008).

Assim como AP 4, AP 2 também lamentou a saída da professora efetiva em licença, acreditando que sua aprendizagem sobre esse contexto particular de ensino poderia ter sido mais enriquecedora para sua futura prática profissional. Notamos no comentário de AP 2, a concepção de reflexão como atividade coletiva e colaborativa, em que professores dividem seus conhecimentos e coconstruem outros saberes, refletindo sobre o ensino e aprendizagem, como defende Zeichner (2003), ao mencionar a importância de grupos de professores que se apoiam e sustentam seu próprio desenvolvimento profissional.

Nas caracterizações de docentes e nas avaliações sobre o estágio, os alunos-professores indicaram algumas questões tratadas não somente na disciplina de PE, mas em todo o processo formativo. Em discussões sobre o processo seletivo de professores de línguas na rede pública, eles apontaram a importância da proficiência linguística para a prática pedagógica em LE, como ferramenta crucial de professores de línguas, questionando a desconsideração desse pré-requisito na referida seleção.

Desenvolver a competência linguístico-comunicativa dos futuros docentes parece ser uma constante preocupação dos professores-formadores da instituição, como pode ser observado nas ementas e objetivos de disciplinas de língua inglesa (conforme anexo 9), que preveem o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa por intermédio

de reflexões e discussões de cunho teórico-prático acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Outro aspecto tratado na disciplina de PE foi a precariedade de alguns cursos de formação inicial em determinados contextos e seus reflexos na atuação profissional de professores egressos. AP 2 mencionou, em seu relatório final, a ausência da reflexão sobre a prática pedagógica da professora observada no estágio e a relevância de um trabalho colaborativo como forma de aprimorar as práticas reflexivas de professores e estagiários, tendo em vista a coconstrução de conhecimentos, principalmente para profissionais em início de carreira.

As duplas AP 1 e 4 e AP 2 e 7 enfrentaram muitos problemas durante a realização dos estágios, por conta da falta de um professor responsável pelo ensino de língua inglesa na escola onde faziam as observações e regências. Como a professora efetiva saiu no início do semestre, a escola demorou a conseguir uma professora temporária. Tal professora ficaria apenas um mês com as turmas, ou seja, terminaria o terceiro bimestre. Depois disso, as aulas deveriam ser atribuídas novamente pela delegacia de ensino.

Devido ao trâmite das atribuições de aulas, muitas vezes, os alunos-professores chegavam à escola e não havia professor. Segundo as notas de campo da pesquisadora, os APs não puderam realizar o estágio na escola por quatro semanas consecutivas, entre os meses de outubro e novembro, devido à falta de professores de inglês. Paliativamente, a coordenação enviava para a sala de aula um professor em horário livre. Assim, professores de Física, Biologia, Educação Física, História e Informática chegaram a atuar como substitutos nas aulas de Inglês. A professora de História, por exemplo, ficou responsável pela sala em um dos dias em que os AP 2 e 7 haviam preparado uma aula sobre comparativos e superlativos. O professor de Educação Física, em uma das substituições, passou um texto deixado pela última professora de Inglês, que consistia em um parágrafo a

ser traduzido. Em outra data, a professora de Informática havia assumido as aulas de inglês, e desenvolveu uma atividade de pesquisa sobre *Halloween* na internet.

Quando não havia nenhum professor disponível, a coordenadora pedagógica pedia que os APs 2 e 7, preferencialmente, assumissem as turmas e as aulas de inglês na escola. Em algumas ocasiões, os APs acabaram aceitando, mas como essa prática passou a se tornar rotineira, eles não mais o fizeram, pois não queriam assumir tamanha responsabilidade.

Houve uma ocasião na qual a pesquisadora se dirigiu até a escola para acompanhar uma das duplas no estágio e teve a oportunidade de conversar com a coordenadora pedagógica. Em reconhecimento da falta de professor de inglês, ela chegou a propor que os estagiários assumissem todas as aulas da escola para que os alunos não ficassem sem aulas. Por conta de compromissos de trabalho em outras instituições de ensino e pela responsabilidade, os quatro estagiários optaram por não aceitar a proposta.

A extrema necessidade de um professor de língua inglesa nessa escola poderia ser suprida por meio da parceria entre a universidade e a escola, desde que, planejada e estruturada no início do semestre. A coordenadora poderia ter entrado em contato com o professor-formador na tentativa de oficializar essa parceria, disponibilizando os horários e turmas das aulas, checando a possibilidade de estagiários assumirem *algumas* dessas aulas, contando com a presença de um professor efetivo em sala de aula, mesmo não sendo da área de inglês. No entanto, ressaltamos algumas questões de cunho ético e profissional nesse processo como a delegação da responsabilidade pelo ensino de LE aos alunos-estagiários, profissionais ainda não formados, e a questão da remuneração pelas horas de trabalho dos professores e alunos-professores. Os APs não se comprometeram a dar essas aulas justamente por não quererem assumir essa responsabilidade.

Outra questão relevante é sobre o real sentido e a validade de um modelo de parceria entre universidade e escola, pois resolver o problema da falta de professores não faz parte

de seus objetivos. De acordo com Jordão (2005), Cristóvão (2005), Bailey (2006), Vieira-Abrahão, (2007), Pimenta (2009) e Mello (2010), nessa parceria, a escola seria o espaço para o desenvolvimento do estágio e local para a formação contínua de professores em serviço. Alunos-professores e professores, atuantes nos ambientes escolares, trabalhariam em colaboração, buscando a melhoria das situações de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento profissional. Defendemos que suprir a falta de professores em escolas é responsabilidade das esferas educacionais governamentais e não das universidades e/ou estagiários.

Já os APs 5 e 6 realizaram o estágio em uma escola técnica estadual que oferece cursos técnicos profissionalizantes e ensino médio regular. Além da língua inglesa, a escola também oferece o ensino de espanhol desde 2006 aos alunos do ensino médio, e seu corpo docente é formado exclusivamente e obrigatoriamente por professores concursados. Esse diferencial é visto pelos estagiários da seguinte forma:

1 *O ambiente escolar parece bastante agradável, diferente de muitos relatos*
 2 *que ouvimos a respeito das escolas e de seus professores. Percebe-se uma*
 3 *administração forte e pró-ativa. As salas de aula, assim como a escola são*
 4 *bem conservadas (...).*
 (Excerto 1. Relatório final de AP 5. 2º sem/2008).

1 *(...) fomos apresentados à diretora da escola e pudemos perceber que há*
 2 *um diálogo entre as professoras e, delas, com a coordenação, o que nos*
 3 *fez averiguar que a escola é organizada, possibilitando trabalhos*
 4 *interdisciplinares e a análise de cada aluno por parte do professor, caso*
 5 *este esteja apresentando dúvidas pontuais.*
 (Excerto 1. Relatório final de AP 6. 2º sem/2008).

Certamente, esse contexto de ensino parece ser o ideal, comprovando que mesmo com salas numerosas, é possível que o professor consiga desenvolver um trabalho com seriedade e comprometimento com os alunos, o que causou surpresa em um dos APs, como pode ser visto no comentário a seguir:

- 1 *Eu particularmente achei que para uma classe de 38 alunos o silêncio*
- 2 *que se fez no momento da atividade foi impressionante. A professora não*
- 3 *teve problemas de indisciplina e se os alunos apresentavam dúvidas, eles*
- 4 *iam até ela para saná-las.*

(Excerto 2. Relatório final de AP 6. 2º sem/2008).

É possível perceber que as percepções dos alunos-professores sobre o diálogo entre alunos, professores, coordenadores e diretores da escola podem propiciar um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem, fazendo com que tal processo se torne mais eficiente no contexto escolar em que realizaram o estágio. Esses fatores são apontados por Liberali (2008), Kumaravadivelu (2006) e Tudor (2001) como primordiais para a melhoria das condições de trabalho e valorização docente e das situações escolares, uma vez que tais autores ressaltam a importância do papel e da participação ativa desses diferentes agentes nos contextos educacionais e suas funções sociais concretas.

Com relação ao foco de ensino de língua inglesa das professoras com as quais tiveram contato durante o estágio, AP 6 mencionou que:

- 1 *(...) as professoras consideram impossível ensinar listening/speaking*
- 2 *para turmas tão grandes e com um tempo tão pequeno de aula por*
- 3 *semana (100 minutos/semana/turma). As professoras colocaram que*
- 4 *visam preparar os alunos para o vestibular, e que, dessa forma, prezam*
- 5 *a leitura/escrita, com foco gramatical.*

(Excerto 3. Relatório final de AP 6. 2º sem/2008).

Essa visão das professoras quanto à priorização do ensino das habilidades escritas em língua inglesa vai ao encontro do que defende Moita Lopes (1996), mas contraria parte da posição defendida por AP 6 que se questionou:

- 1 *Minha pergunta ainda é: não haveria a possibilidade de se ensinar algo mais*
- 2 *além de gramática e leitura de textos para turmas tão empenhadas e*
- 3 *interessadas como essas que estamos tendo a possibilidade de acompanhar?*
- 4 *Eu arrisco que sim, exatamente pela postura deles, dos alunos.*

(Excerto 4. Relatório final de AP 6. 2º sem/2008).

De fato, com as condições e infraestrutura oferecidas pela escola atreladas ao bom comportamento dos alunos, talvez fosse realmente possível propiciar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em língua inglesa. Concepções distintas sobre o ensino e aprendizagem de línguas de professores-colaboradores e de alunos-estagiários, podem ser apontadas como uma tensão ou dilema, pois podem ser positivas, desencadeando discussões e reflexões, ou negativas, desmotivando os APs na realização dos estágios (BAILEY, 2006).

De modo geral, sobre a experiência do estágio nesse contexto educacional, os APs afirmaram:

1 *Acredito que minha experiência de aula com o AP 6 tenha sido muito*
2 *gratificante, pois conseguimos atingir grande parte dos alunos e de nossos*
3 *objetivos para a aula, transformando o mesmo e o imposto pela professora*
4 *em diferente.*
(Excerto 2. Relatório final de AP 5. 2º sem/2008).

1 *Acredito que o estágio foi uma oportunidade de conhecer melhor o ambiente*
2 *que irei trabalhar num futuro muito próximo tal qual uma oportunidade de*
3 *me instigar e desafiar a pensar em alternativas e possibilidades para o*
4 *ensino, para minha atuação enquanto profissional e a realidade em que se*
5 *insere o ensino de Língua Inglesa.*
(Excerto 5. Relatório final de AP 6. 2º sem/2008).

Ambos concordaram que a vivência na escola foi enriquecedora para sua formação profissional. AP 6 ainda reflete sobre questões que poderiam tornar o ensino de língua inglesa eficiente e motivador para os alunos, ao propor as prováveis origens de alguns dos problemas presentes nas escolas da rede pública, descritos por seus pares durante as aulas de Prática de Ensino. O futuro professor comenta:

1 (...) a realidade que notei na escola que assisti ao estágio acredito que a
 2 postura da escola, a conversa entre direção e professores, além de um plano
 3 pedagógico bem preparado e com metas a serem seguidas podem ser um
 4 bom caminho para se alcançar a disciplina e o respeito dos alunos.
 5 Considerei surpreendente a organização com que a escola trabalha e
 6 desenvolve seus projetos e essa foi sem dúvida uma conclusão a qual cheguei
 7 quando me perguntava os fatores que fazem uma aula ter sucesso. Embora
 8 todos os pontos apresentados sejam externos, eles influenciam muito na
 9 postura do professor dentro da sala e na percepção do aluno em relação ao
 10 meio que ele estuda, gerando assim um ambiente favorável ao ensino. (...)
 11 acredito que seja possível tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, ainda
 12 que seus objetivos não sejam alterados, para os alunos, fazendo-os criar um
 13 interesse pela disciplina, pelo inglês, que vá além da aula, um interesse que o
 14 faça ir além, buscar mais.

(Excerto 6. Relatório final de AP 6. 2º sem/2008).

Os questionamentos de AP 6 partiram de suas observações nesse contexto de ensino diferenciado em comparação com a realidade educacional encontrada por muitos de seus colegas em outras escolas. Suas especulações sobre a influência de fatores externos à sala de aula no processo de ensino e aprendizagem de línguas abordam ações que poderiam alterar o cenário de ensino de língua inglesa na rede pública, tendo em vista uma educação comprometida e eficiente, envolvendo alunos, professores, coordenadores e diretores num processo de construção de conhecimentos e crescimento pessoal e profissional, condizentes com as asserções de Zeichner (2008, 2001) e Jesus (2004).

Os APs 5 e 6 compreendem a relevância de fatores contextuais e externos à sala de aula no processo de ensino e aprendizagem como a organização curricular, diálogo entre professores, coordenadores e diretores, e estrutura física da escola. Essa compreensão pode ser advinda de suas experiências prévias docentes em escolas particulares de ensino fundamental e em projetos de extensão, uma vez que, normalmente, em tais ambientes educacionais existem melhores condições para o ensino e aprendizagem, tais como: orientação e supervisão pedagógica, materiais e recursos didáticos, infraestrutura adequada, número reduzido de alunos por sala e menor carga horária de trabalho.

Além disso, os alunos-professores defendem a possibilidade de ensino das quatro habilidades linguísticas, não priorizando apenas as habilidades de leitura e escrita, como defendido na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* para o ensino de línguas estrangeiras modernas, discutida nas aulas de PE.

Por fim, os APs 3 e 8 realizaram o estágio na sexta série em uma escola localizada em um bairro próximo à região central da cidade, com boas condições de infraestrutura e conservação. A professora responsável pelas aulas de língua inglesa era formada em Letras, mas sua área de atuação era o ensino de língua portuguesa e, como a escola não tinha professor de inglês, ela passou a assumir as turmas.

Com relação à postura e à prática da professora em sala de aula, os APs comentaram:

1 *A professora parece não dominar muito bem a língua-alvo. Ela transcreve o*
 2 *texto de um livro de ensino de inglês, algumas vezes cometendo alguns erros;*
 3 *como os alunos também não sabem muito da língua, esses passam*
 4 *despercebidos. Por essa razão, a aula parece ter como base o ensino através*
 5 *da tradução.*
 (Excerto 1. Relatório final de AP 3. 2º sem/2008).

1 (...) *Vemos que ela não tem um bom conhecimento da língua, preza pelo*
 2 *conteúdo escrito e não o oral. Se autodenominou uma "professora das*
 3 *observações", ou seja, das frases certas e das regras gramaticais e da cópia*
 4 *da lousa. No primeiro dia do estágio (...), a professora inicia a aula dando*
 5 *um aviso sobre os dicionários que ela supostamente conseguiu para uso dos*
 6 *alunos. Todos os alunos ficam contentes com a notícia. Entretanto, a*
 7 *professora já assegura seu papel de disciplinadora, alertando os alunos que*
 8 *os dicionários são da escola e devem ser bem cuidados, senão o aluno terá*
 9 *que comprar outro. Nota-se que a professora sempre tem uma punição para*
 10 *os alunos.*
 (Excerto 1. Relatório final de AP 8. 2º sem/2008).

A falta de conhecimento específico em língua inglesa pode ser uma das causas para a visão de língua estrangeira presente na prática de ensino da professora descrita pelos alunos-estagiários. Outro fator que pode vir a influenciar seu desempenho didático-pedagógico seria decorrente do fato de que sua especialidade e preferência de ensino seja a língua portuguesa.

Em contato inicial da pesquisadora com a professora, para pedir-lhe autorização para o acompanhamento dos estagiários, ela informou que os alunos eram indisciplinados, o que dificultava a execução de um trabalho diferencial em sala de aula. Tal comentário é condizente com a posição de Jesus (2004), ao afirmar que em muitos casos, professores tendem a formular um discurso pessimista sobre a carreira docente como forma de justificarem seu baixo empenho nas aulas.

Os APs 3 e 8 também enfrentaram alguns obstáculos, pois, por exemplo, em um dos momentos em que foram autorizados a reger uma aula, a professora se opôs à realização da atividade completa elaborada pelos estagiários e interferiu no desenvolvimento da tarefa, como pode ser visto no comentário a seguir:

1 *Preparamos uma atividade com alguns cards e uma música para os alunos.*
 2 *Na chegada na sala de aula, a professora diz que não poderemos aplicar a*
 3 *atividade inteira, pois os alunos foram muito mal na prova e ela terá que*
 4 *fazer uma recuperação com metade da sala (...). Algo que atrapalhou muito*
 5 *foi que a professora, enquanto estávamos passando a música, ficava*
 6 *chamando os alunos para "olhar" o caderno e dar nota, então dispersava*
 7 *muito a atenção dos alunos (...) e as broncas que ela dava nas crianças (...)*
 8 *atrapalharam demais nossa atividade (...) fiquei muito desestimulada e*
 9 *decepcionada, pois penso que a aula foi um fiasco.*
 (Excerto 2. Relatório final de AP 8. 2º sem/2008).

Conforme as instruções dadas pelo professor-formador, os alunos-professores deveriam negociar com o professor da escola pública a possibilidade de atuarem como monitores durante as aulas. Os APs 3 e 8, em uma das tentativas de auxiliar o professor em sala de aula, foram impedidos de monitorar os alunos, como pode ser visto no trecho seguinte:

1 *(...) propusemo-nos em ajudar aqueles alunos que desejassem a fazerem a*
 2 *tradução. Entretanto, a professora só deixou que ajudássemos alguns, os*
 3 *mais quietos, dizendo que se os demais quisessem nossa ajuda, eles*
 4 *precisariam nas próximas aulas se comportarem, pois só aqueles que*
 5 *merecessem é que poderíamos ajudar. Assim, naquele momento,*
 6 *funcionamos como uma espécie de chantagem para que a classe mudasse seu*
 7 *comportamento.*
 (Excerto 2. Relatório final de AP 3. 2º sem/2008).

Novamente, a atitude da professora vem a corroborar o comentário feito pelos APs sobre a visão de disciplina e punição da docente.

Sobre a experiência da realização do estágio, apenas AP 3 comentou em seu relatório:

1 (...) não há um continuum na proposta de ensino de língua inglesa da
2 professora (...) a sala e a professora têm um comportamento inadequado.
3 Por um lado, a sala conversa muito durante a aula e não faz o que a
4 professora pede, não a respeita muito. Por outro, a própria professora age
5 inadequadamente ao fazer tantas repreensões e ameaças; e também ao
6 dirigir-se, durante toda a aula, à classe com voz elevada, mesmo quando esta
7 está mais calma.

(Excerto 3. Relatório final de AP 3. 2º sem/2008).

Tomando como base as notas de campo e os relatórios dos alunos-professores, essa descrição parece ser a postura real e cotidiana da professora. A indisciplina dos alunos não contribuía para o desenvolvimento de um bom trabalho com relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, o que atrelada à falta de uma relação de afetividade com os alunos podem ter influenciado o comportamento dos mesmos, visto que a professora constantemente repreendia os alunos. Segundo Ehrman (1996), sentimentos tendem a influenciar e a acompanhar a aprendizagem, de forma que, em muitos casos de dificuldade ou problema, eles são as principais causas. Sentimentos como entusiasmo, satisfação, alegria e afeto podem atuar positivamente na aprendizagem de alunos e na interação com os aprendizes, o que não ocorria nas relações da professora descrita pelos estagiários.

A professora atuante no contexto educacional no qual os APs 3 e 8 realizaram o estágio, demonstrava a falta de motivação para o ensino de língua inglesa, uma vez que sua predileção era o ensino de língua portuguesa. Segundo Jesus (2004), esse é um dos principais fatores de mal-estar docente, causadores de fontes de estresse e desejo de abandono da profissão. Tal colocação pode nos auxiliar na compreensão das ações da professora em sala de aula, em sua relação com os estagiários e com os alunos.

Além dessas questões, podemos afirmar que as condições gerais de trabalho docente no cenário educacional brasileiro retratam uma contradição. Por um lado, ressalta-se a relevância do profissionalismo docente pautada em uma sólida formação, que preza pela autonomia e pela reflexão-crítica de professores (PIMENTA, 2009; ALMEIDA FILHO, 2006; GHEDIN, 2002). Em contrapartida, o que se observa é a baixa remuneração, a falta de infraestrutura adequada e de materiais didáticos, o *status* social decadente e a baixa autoestima dos professores (ZEICHNER, 2008).

Esses fatores, aliados à própria organização política do sistema escolar, podem fazer com que professores atuem sem a motivação e/ou interesse necessários para o comprometimento com suas ações e decisões pedagógicas, uma vez que, muitas vezes, a eles é imposto que atuem em outras áreas, lecionando disciplinas diferentes de seu campo de formação, ou, como no caso da professora observada pelos APs 3 e 8, lecionando uma disciplina correlata de sua formação.

As questões levantadas pelos APs sobre a prática docente no contexto educacional, como a falta de continuidade dos conteúdos abordados na disciplina de língua inglesa, a preparação docente específica para o ensino de língua estrangeira e o processo de atribuição de aulas no sistema escolar, foram aspectos discutidos durante as aulas de PE, em que os alunos relatavam o desenvolvimento dos estágios.

Tendo em mente as reflexões dos alunos-professores realizadas a partir de seus estágios de observação e regência, podemos categorizá-las em quatro elementos principais, conforme apresentadas no quadro a seguir:

ELEMENTOS	REFLEXÕES DOS APS
CONTEXTO EDUCACIONAL	Participação de todos os agentes (alunos, professores, coordenadores e diretores).
PROFESSOR	Precariedade na formação docente. Proficiência linguística deficiente. Ausência de reflexão sobre a prática docente.
ESTÁGIO	Reflexão sobre a prática docente. Experiência de aprendizagem. Valorização de saberes locais/contextuais. Produção de conhecimentos na/pela prática.
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	Visão pautada em gramática e tradução. Possibilidade de ensino das quatro habilidades linguísticas.

Quadro 19. Reflexões dos Alunos-Professores sobre o Estágio

De modo geral, as reflexões dos alunos-professores foram sobre o contexto educacional do estágio, os professores observados, a experiência de aprendizagem vivenciada nas escolas e as visões sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa, presentes nas salas de aula. Tais reflexões permeiam as discussões ocorridas nas disciplinas de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2*, como a precariedade da formação profissional docente em instituições de ensino superior, a proficiência linguística deficiente e insuficiente para o ensino da língua-alvo, a ausência da prática reflexiva de professores nos contextos educacionais e a importância dos estágios na formação inicial como experiência de aprendizagem.

Esses aspectos foram discutidos nas referidas disciplinas nos momentos em que os alunos-professores relatavam o que haviam vivenciado nas escolas onde realizavam o estágio de observação e regência, como pode ser visto na seção 1.4. *A Disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1*.

As visões sobre o ensino de língua inglesa pautada em gramática e tradução e sobre a possibilidade de ensino das quatro habilidades linguísticas foram igualmente discutidas nas disciplinas. Em uma das aulas, o professor-formador propôs a leitura e discussão do artigo

O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional, de Vilson Leffa⁴³, e, na sequência, apresentou um sumário⁴⁴ das principais abordagens e métodos de ensino e aprendizagem de línguas, o que pode ter viabilizado a classificação das aulas observadas em gramática e tradução.

Ainda acerca da possibilidade do ensino das quatro habilidades linguísticas em LE nas escolas, podemos inferir que os alunos-professores se posicionaram de maneira crítica com relação à *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, discutida nas aulas de PE, que tende a priorizar o desenvolvimento da competência de leitura e escrita no ciclo II do ensino fundamental e no ensino médio.

Já os itens relativos ao contexto educacional envolvendo a participação de todos os agentes do ambiente escolar, suas funções sociais e importância para a eficiência do processo de ensino e aprendizagem, bem como a valorização de saberes locais/contextuais e a produção de conhecimentos na/pela prática parecem ter decorrido da experiência vivenciada nas escolas, das reflexões decorrentes de tal vivência, assim como da experiência prévia como docentes em instituições particulares e em projetos de extensão.

Os alunos-professores parecem ter compreendido que os conhecimentos teórico-práticos construídos ao longo da formação inicial somente terão sentido quando considerarem os aspectos particulares dos contextos de atuação profissional, incluindo as especificidades da escola, objetivo e envolvimento dos alunos, postura da coordenação e direção da escola, e os recursos e materiais disponíveis, identificados por Tudor (2001) como aspectos pragmáticos do trabalho docente, além da própria formação e atuação docente.

⁴³ LEFFA, V. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São José do Rio Preto, vol.4, p.13-24, 1998/1999.

⁴⁴ Texto elaborado pelo professor-formador no anexo 8, p.231.

No semestre seguinte, os alunos-professores deveriam oferecer minicursos de ensino de língua inglesa para a comunidade acadêmica ou externa para a continuação da realização dos estágios. As aulas, os visionamentos e os relatórios das duplas de alunos-professores participantes deste estudo serão pormenorizados na próxima subseção.

3.2.2. A (Re)Construção da Prática Pedagógica dos Alunos-Professores

Consideramos relevante retomar brevemente o perfil dos alunos-professores, proponentes de cada minicurso, devido ao fato de que eles possuem diferentes experiências como alunos e professores de língua inglesa.

Iniciando pelos futuros professores que ofereceram o minicurso, intitulado *Inglês para Concursos*, conforme o questionário semiestruturado, AP 3 possuía dois anos de estudo formal em língua inglesa em escola de idiomas, e tinha experiência de ensino, tendo atuado como professor e monitor de português em uma escola particular e em projeto de extensão universitária de língua portuguesa. AP 5 tinha aproximadamente cinco anos de estudo formal em língua inglesa em escolas de idiomas e possuía experiência de ensino em língua inglesa, tendo atuado como professor em projeto de extensão universitária (*Inglês para Crianças*) e como monitor no laboratório de idiomas da área.

Segundo o plano inicial de proposta de minicurso (doravante MC), o intuito dos APs era abrir inscrições para a comunidade universitária, isto é, alunos de graduação, pós-graduação e/ou funcionários da instituição investigada que tivessem conhecimento básico na língua-alvo. A divulgação do MC foi feita via informativo eletrônico da universidade. Dos 19 alunos inscritos, 11 compareceram no primeiro dia de aula e 5 concluíram o MC. As desistências podem ser justificadas devido à variedade de objetivos desses aprendizes para a aprendizagem da língua inglesa (prestar exame de proficiência de inglês, vestibular, concurso público, e proficiência em programas de pós-graduação) e de níveis de conhecimento na língua-alvo.

Conforme os registros das notas de campo das observações, na primeira aula, AP 3 e AP 5 fizeram a apresentação do curso, explicando sua abordagem, objetivos, e esclarecendo dúvidas dos alunos com relação ao MC. O objetivo do curso era preparar os

alunos para concursos públicos com ênfase nas habilidades escritas por meio do uso de estratégias de leitura. Além disso, os APs aplicaram um questionário para análise de necessidades e objetivos dos alunos (*Needs/Wants Analysis*) e desenvolveram uma atividade de leitura e compreensão de um texto retirado de um livro preparatório para concurso para escriturário de um banco.

Nas aulas subsequentes, os APs fizeram a correção do texto entregue aos alunos na aula anterior, colocando na lousa as possíveis “palavras problemáticas”, seguidas de suas respectivas traduções. Foram trabalhados outros textos retirados do mesmo livro preparatório para concursos, sendo a leitura feita individualmente, em silêncio e em voz alta, pelos alunos. Com o intuito de abordar aspectos gramaticais, os APs entregaram listas e tabelas contendo pronomes, seguido de atividades retiradas de um livro de gramática. As atividades propostas eram feitas individualmente e a correção era realizada pelos APs na lousa.

Para informá-los sobre o nível de conhecimento da língua-alvo dos aprendizes, os APs entregaram aos participantes do MC, uma atividade para leitura e compreensão de textos, que seria utilizada como avaliação para diagnosticar e detectar o nível de proficiência linguística dos alunos. A correção da avaliação foi feita em sala de aula por AP 3, pois AP 5 atrasou-se para esta aula por trabalhar em outra cidade da região.

De maneira geral, foi possível observar que as atividades propostas nas primeiras aulas de AP 3 e AP 5 eram centradas no professor, sendo realizadas individualmente pelos alunos. O ensino de vocabulário pautava-se na tradução e a gramática era baseada em um modelo tradicional que concebe a língua como objeto e, dessa forma, as estruturas gramaticais eram apresentadas de forma explícita (NASSAJI; FOTOS, 2004), como pode ser visto nos seguintes trechos da aula, em que os APs fazem correção de atividades com foco em gramática:

- 1 AP 3: *He's going to...?*
- 2 Aluno: *Wash his hands*
- 3 AP 3: *His hands, as mãos dele, né?*
(Excerto 1. Aula 15/04/2009)

- 1 AP 3: *O my seria que tipo de pronome? Vocês sabem me dizer?*
- 2 Aluno: *Possessivo?*
- 3 AP 3: *Possessivo, né? Então seria o meu.*
(Excerto 2. Aula 15/04/2009)

Diante dessas ações e procedimentos em sala de aula, na primeira sessão de visionamento, os APs mencionaram os seguintes pontos:

- 1 AP 5: *Uma das coisas que eu acho que a aula é...ficou muito parada, é (...)*
- 2 *um dos pontos negativos, que eu penso, de todo momento a gente parado lá,*
- 3 *praticamente, só falando (...).*
- 4 PQ⁴⁵: *E o que vocês acham disso?*
- 5 AP 5: *Eu acho que pelo tema e pela variedade dos alunos, eu acho difícil a*
- 6 *gente trabalhar de outras formas, mas eu acho que seria positivo tentar*
- 7 *mudar alguma coisa.*
- 8 PQ: *O que vocês mudariam?*
- 9 AP 3: *Ah, não sei.*
- 10 AP 5: *Eu acho que tem que ter a leitura, mas eu acho que a gente tem que*
- 11 *tentar fazer essa leitura um pouco mais dinâmica. Não sei, acho que podia*
- 12 *trabalhar a leitura, mas podia tentar trabalhar de modo diferente. Não*
- 13 *pensei em uma atividade, mas talvez passar alguma atividade que eles*
- 14 *tivessem que trabalhar em dupla ou em trio pra eles trabalharem a leitura*
- 15 *entre eles, ali, um ajudando o outro (...) que eu acho que ficaria mais*
- 16 *dinâmico pra eles...*
- 17 AP 3: *Ah, sim, aí melhora.*
- 18 AP 5: *Eles iam se conhecer um pouco melhor, que eu acho que eles estão*
- 19 *bastante tímidos ainda e ia ajudar na dinâmica da aula.*
(Excerto 1. Visionamento 1).

É interessante apontar que os APs avaliaram que havia algo de “errado” com sua aula, comentando que ela estava “parada” e precisava ser mais “dinâmica”. A proposta de colocar os alunos trabalhando em duplas ou em trios descentralizaria a aula da figura do professor, além de estimular a interação dos alunos em sala de aula. Nas aulas subsequentes, os APs implementaram esse encaminhamento, frente ao problema da aula “parada”.

⁴⁵ PQ-pesquisadora.

O conhecimento acessado para as percepções dos APs sobre a aula dada pode ser advindo de suas experiências prévias como alunos e de seus saberes intuitivos sobre como ensinar e aprender línguas, pautados por sua competência implícita (ALMEIDA FILHO, 1993). Notamos que suas percepções acerca da aula dada eram descritivas e autoavaliativas, sem necessariamente “estabelecer relação com qualquer referencial teórico que embase suas colocações” (SMYTH, 1992 *apud* LIBERALI, 2008:34).

Quanto aos questionamentos e comentários sobre ensino de vocabulário, AP 5 menciona:

1 AP 5: *Acho que trabalhar vocabulário, nem sempre é trabalhar traduzindo*
 2 *como a gente fez, como a gente tá traduzindo, eu acho que se a gente tivesse*
 3 *um curso com um tempo maior, se a gente tivesse uma perspectiva de*
 4 *continuidade nesse curso, a gente poderia trabalhar o vocabulário a partir*
 5 *do conhecimento prévio dos alunos (...) sei lá trabalhar, como é trabalhado*
 6 *no curso de extensão (...) que eles partem de um tema e desse tema, eles vão*
 7 *desenvolvendo o vocabulário, a língua. Ou como no inglês pra crianças, que*
 8 *eu participei, que às vezes você começa a trabalhar através de um contexto*
 9 *de um filme (...) com a contextualização com as imagens e tudo, vai fazer*
 10 *com que eles entendam aquele vocabulário, mas eu acho que pra esse curso*
 11 *algumas coisas podem ser feitas, mas não dá pra gente trabalhar assim o*
 12 *tempo todo, porque se tornaria muito lento.*
 (Excerto 2. Visionamento 1).

Como já discutido por Wallace (1991), normalmente, em observações de aulas e análises de sua própria prática, os professores tendem a identificar inconsistências entre aquilo que acreditam ser mais eficiente para o ensino de línguas e aquilo que efetivamente fazem em sala de aula. Nota-se que, em se tratando de ensino de vocabulário, a prática de AP 5 se distanciava de seu discurso. No entanto, ele reconheceu esse distanciamento e especulou formas que poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento de vocabulário dos alunos por meio de outras atividades, não envolvendo apenas a tradução de palavras.

As concepções presentes no comentário de AP 5 sobre o ensino de vocabulário, utilizando recursos como a contextualização por filmes, podem ter origem em suas experiências prévias de ensino em um curso de extensão universitária intitulado *Inglês*

para Crianças de Escolas Públicas, que vem sendo desenvolvido na instituição desde 2002. O projeto é coordenado por uma professora-formadora de língua inglesa do Departamento de Letras e envolve alunos-professores (bolsistas e voluntários) que atuam como professores e/ou monitores, sendo responsáveis por etapas de planejamento, análise e elaboração de material didático, voltados para o ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças.

Nas aulas seguintes, os alunos-professores apresentaram mudanças em sua prática pedagógica norteados pelas discussões e reflexões no visionamento, e incluíram atividades em duplas e/ou grupos, variando os gêneros textuais trabalhados em sala de aula, como quadrinhos, propagandas, e provas de vestibular e de proficiência em pós-graduação, procurando atender aos diferentes objetivos e níveis de proficiência dos aprendizes. Conforme o relatório de AP 3, nessa aula:

1 (...) trouxemos aos alunos uma folha de questões com duas tirinhas de *Kalvin*
2 *and Hobbies*, que nós preparamos para essa aula. Basicamente, o que
3 desejávamos com essa atividade era que os alunos observassem as imagens
4 e, a partir delas, fizessem a leitura dos balões, cujas falas estavam em inglês,
5 pois em conjunto imagem e fala (escrita) era mais fácil compreender o texto.
6 Queríamos, pois, que os alunos utilizassem seus conhecimentos prévios e o
7 contexto para poder responder nossas questões.
(Excerto 1. Relatório final de AP 3. 1º sem/2009).

Para o desenvolvimento de tais atividades, os APs se basearam nas estratégias de leitura com *layout*, dicas tipográficas, conhecimento prévio, predição, *skimming*, *scanning*, cognatos etc, tópicos explorados em sua formação, na disciplina obrigatória de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Pedagógica 1* e na optativa de *Metodologia de Ensino de Inglês Instrumental*. Tais estratégias auxiliaram na abordagem de ensino de vocabulário, pois o dicionário e a tradução eram os últimos recursos utilizados pelos alunos, como preveem Hutchinson e Waters (1987).

Para as aulas seguintes, as atividades propostas eram feitas em duplas e/ou trios para a leitura e compreensão de textos utilizando tais estratégias. Os alunos deveriam tentar resolver as questões tirando dúvidas com os colegas e, se possível, sem o auxílio do dicionário. Na correção de uma dessas atividades, os APs propuseram que ao terminar a atividade os alunos deveriam analisar as respostas dadas por outro grupo, fazendo uso de correção por pares (*peer correction*).

- 1 AP 3: *Agora, vocês vão trabalhar em duplas.*
 - 2 AP 5: *É um trio e duas duplas, né? Estamos em 7 hoje. (...). Todo mundo*
 - 3 *recebeu a folhinha?*
 - 4 AP 3: *Vocês vão fazer as atividades sozinhos. Depois, a gente dá um tempo*
 - 5 *pra discutir as respostas entre vocês, certo?*
 - 6 AP 5: *Vocês vão ter um tempo pra ler e responder às questões, tá, ok,*
 - 7 *pessoal? E em dupla, realmente, não é pra cada um fazer a sua. É*
 - 8 *interessante, conversar aí com o colega do lado.*
- (Excerto 3. Aula 29/04/2009).

Na segunda sessão de visionamento, os APs mencionaram as seguintes questões acerca das atividades propostas e das alterações em sua prática pedagógica, comparadas às primeiras aulas:

- 1 AP 3: *Nós mudamos nossa forma de encarar os alunos, nós passamos a*
 - 2 *confiar mais neles e nós fizemos uma atividade...*
 - 3 AP 5: *A gente fez uma atividade que eles fizeram sozinhos, sem a nossa*
 - 4 *ajuda, porque a gente tava sempre trazendo as atividades e corrigindo junto,*
 - 5 *lendo o texto junto e passando a gramática e tal (...) então a gente passou a*
 - 6 *atividade dos quadrinhos, para que eles fizessem sozinhos, né? Pra dar*
 - 7 *maior autonomia que a gente tinha detectado que faltava pra eles (...).*
 - 8 PQ: *E o que vocês acharam dessa primeira atividade que vocês deram,*
 - 9 *descentralizando e deixando os alunos resolverem?*
 - 10 AP 5: *Eu acho que o resultado foi bom, primeiro porque eles (...) tiveram um*
 - 11 *contato com uma coisa diferente do que a gente tava fazendo, palavra por*
 - 12 *palavra e tal, que era o que a gente não queria que acontecesse, mas que a*
 - 13 *gente tava deixando acontecer (...) Talvez não tenha sido perfeito, mas houve*
 - 14 *uma melhora, que houve uma evolução ...*
 - 15 AP 3: *É, passamos a fazer atividades, descentralizando, né?*
 - 16 AP 5: *(...) e os alunos começaram a participar mais e eu acho que eles estão*
 - 17 *sentindo um pouco mais de confiança neles mesmos, né?*
- (Excerto 1. Visionamento 2).

Para os APs, as atividades feitas em duplas atribuíram maior autonomia e confiança aos alunos, que passaram a participar ativamente das aulas. Eles criticaram seu desempenho nas primeiras aulas, acreditando que a aula centrada nos alunos, segundo as palavras de AP 5 “parece ter trazido mais resultado”. No início de seu MC, a prática pedagógica desses APs era estruturada em explicação do professor, questionamento do professor para os alunos, e análise das respostas dadas pelos aprendizes. Posteriormente, as atividades propostas envolveram discussões em duplas e em grupos, o que, como Gebhard (1990a) argumenta, ocasiona mudanças nos padrões de interação em sala de aula.

Em relatos feitos pelos APs nas aulas da disciplina de Prática de Ensino, eles comentaram que no início do minicurso, diante da heterogeneidade dos alunos, eles ainda não sabiam ao certo como proceder e que, por conta dessa dificuldade, acabaram centrando as atividades em si mesmos. AP 3, em seu relatório, comparou a experiência do semestre anterior (observação e regência de aulas na rede pública) com a experiência de planejar e implementar o minicurso e comentou sobre a reflexão feita com base nas aulas dadas:

1 *Pude também ver o quanto é difícil nós (auto)refletirmos sobre nossa prática*
2 *de docente. É muito mais fácil observar e dizer que o outro errou em tal e tal*
3 *ponto, do que visualizarmos sozinhos os pontos em que erramos. Apesar de*
4 *difícil, esse deve ser um exercício que devemos fazer sempre, pois ele nos*
5 *ajuda a melhorar nossa conduta e trabalho enquanto professor.*
(Excerto 2. Relatório final de AP 3. 1º sem/2009).

Compreende-se no trecho que AP 3 considera a autoavaliação e reflexão sobre sua própria prática como uma atividade difícil, porém necessária para seu crescimento profissional que pode propiciar a “melhor conduta e trabalho” como professor, conforme levantado por Arantes (2006). O aluno-professor aponta a reflexão sobre suas ações em sala de aula como uma forma de (re)construção de sua própria prática, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional contínuo.

Assim como para a dupla anterior, retomamos o perfil dos alunos-professores proponentes do minicurso intitulado *Inglês para Vestibular*. AP 2 possuía seis anos de estudo formal em língua inglesa em escolas de idiomas e por meio de aulas particulares, e tinha experiência docente em língua inglesa como professora em escolas de idiomas e como monitora em projeto de extensão universitária (Inglês Instrumental para Aviação). AP 6 estudou inglês por cinco anos em uma escola de idiomas e possuía experiência no ensino de língua inglesa e portuguesa, tendo atuado como professor de LE em escolas de idiomas e como monitor de LE e LM em uma escola particular de ensino fundamental e médio.

O minicurso proposto pelos APs foi oferecido a alunos do ensino médio da rede pública da cidade e tinha como principal objetivo trabalhar a leitura e compreensão de textos em língua inglesa para provas de vestibular, por intermédio das estratégias de leitura. Dessa forma, segundo o plano de ensino presente no relatório de AP 2, o curso teria como objetivos:

- 1 *Oferecer aos alunos um material de reconhecimento de estratégias de leitura*
- 2 *que possa ser útil para a realização das provas vestibulares de faculdades*
- 3 *públicas.*

(Excerto 1. Relatório final de AP 2. 1º sem/2009).

Para a divulgação do MC, os APs se dirigiram a algumas escolas da rede pública de ensino na cidade e entraram em contato com coordenadores e diretores, que se responsabilizariam pela divulgação do curso nas respectivas instituições. As inscrições foram feitas via *e-mail*. No entanto, os APs não receberam inscrições de muitas dessas escolas, pois a maioria das inscrições iniciais era de alunos de uma mesma instituição.

Das 70 inscrições, apenas 10 alunos confirmaram a participação no MC. Os APs atribuíram as poucas participações ao custo informado para pagar as despesas referentes às

cópias de textos para as aulas. Os alunos participantes do MC, na ocasião da pesquisa, cursavam o 2º e 3º anos do ensino médio de uma escola técnica da cidade.

No primeiro dia de aula, os APs fizeram uma breve apresentação dos objetivos do curso, entregaram uma seleção de textos retirados de provas de vestibular de diversas universidades públicas e as utilizaram como instrumento de avaliação para diagnosticar o nível de proficiência dos alunos inscritos. Após a avaliação, foi feito um intervalo em que os APs corrigiram as provas rapidamente (em se tratando de provas objetivas) e no retorno desse intervalo fizeram a correção da avaliação com os aprendizes, explorando as estratégias de leitura como *layout*, dicas tipográficas, conhecimento prévio, cognatos etc.

Durante a correção, os APs perguntaram o que os alunos haviam entendido dos textos, considerando todas as informações não-textuais e responderam as questões junto com os alunos, confirmando ou não as respostas dadas pelos mesmos. Após as correções, os APs informaram aos alunos que estariam abertos a sugestões e críticas para a melhoria do minicurso oferecido.

Na aula seguinte, os APs fizeram uma breve apresentação das estratégias, utilizando uma projeção em *datashow* sobre cognatos e falsos cognatos com uso de figuras, frases e textos. Após essa apresentação, foi feita a leitura e compreensão de textos da prova do ano de 2009 de uma universidade de interesse para ingresso dos alunos. Os aprendizes fizeram leitura silenciosa e, assim que eles terminaram a leitura individual, os APs perguntaram o que eles haviam entendido do texto, explorando o título, cognatos, dentre outras estratégias, como pode ser visto nas instruções dadas no excerto a seguir:

- 1 AP 6: (Apresentação de um texto em espanhol com falsos cognatos) *Algumas*
 2 *palavras são muito semelhantes, tá? São aquelas que são muito semelhantes*
 3 *na pronúncia e no significado, e algumas são semelhantes na pronúncia e*
 4 *com significado totalmente diferente. Então é principalmente sobre elas que*
 5 *a gente vai falar hoje que são os cognatos.(...).*
 6 AP 2: *E então, o que vocês acham que então quer dizer essa frase, né? Essa*
 7 *bela frase aí. (...) Então, tá, ela quer dizer lá vem um doido careca com seu*
 8 *paleto ou casaco nas mãos correndo atrás do ônibus. O que que a gente leva*
 9 *daí? Do not trust in false friends. O que são os false friends? São os falsos*
 10 *cognatos (...).*
 11 AP 6: (Após a apresentação, os APs propõem as atividades de leitura). *Então,*
 12 *pessoal, seguindo aí na folha de vocês, a gente já tinha feito a página 2,*
 13 *certo? Eu pediria pra vocês, pra que vocês fizessem a página 3, onde começa*
 14 *lá a questão 11, que tá trazendo um texto sobre o desenvolvimento do ser*
 15 *humano, tá? Eu sugiro uma leitura silenciosa primeiro, prestem atenção nos*
 16 *cognatos.*
 (Excerto 1. Aula 27/05/2009).

Os alunos-professores fizeram uma leitura do texto, trecho a trecho, com os alunos, lendo-o em voz alta, e os estimularam a tentar responder as questões sem traduzi-lo palavra por palavra. Pelos registros das observações em vídeo e das notas de campo, podemos afirmar que as aulas desses APs atendiam aos propósitos de ensino de inglês instrumental com foco em leitura e compreensão de textos, uma vez que cada estratégia foi apresentada por meio de um texto e a cada nova atividade as estratégias já vistas eram retomadas, conforme o modelo de ensino em espiral em cursos para fins específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Na primeira sessão de visionamento, os APs fazem algumas especulações sobre as aulas dadas, comparando a primeira e a segunda aula:

- 1 PQ: *O que vocês acharam da aula nessa semana?*
 2 AP 2: *Acho que foi melhor do que a da semana passada.*
 3 PQ: *Você acha que foi melhor do que a semana passada? Por quê?*
 4 AP 2: *Primeiro, porque tinha datashow, então a gente teve como trabalhar*
 5 *direito, a gente levou mais coisa ...*
 6 AP 6: *Eu gostei porque eles participaram, justamente porque eles*
 7 *participaram porque a gente não deu só prova de teste pra eles, então isso*
 8 *exigia que eles participassem mais das aulas. Eu pensei assim: “por que será*
 9 *que eles participaram mais da aula?”. Acho que foi mais um pouco por*
 10 *causa, influenciado pelo tipo de pergunta que foi apresentado.*
 (Excerto 1. Visionamento 1).

Na referida aula, além do uso de recursos visuais, as provas de vestibular, trazidas pelos APs para discussão e resolução, continham questões dissertativas, diferentemente do que havia sido trabalhado na semana anterior, com perguntas objetivas. Nessa aula, a organização da sala também foi diferente, de carteiras enfileiradas a semicírculo. Eles atribuíram essa mudança no comportamento dos alunos que passaram a ser mais participativos, a esses fatores. De acordo com Tudor (2001), fatores pragmáticos devem ser levados em consideração no planejamento pedagógico de um curso; dentre muitos componentes, o autor aponta o uso de recursos didáticos para o ensino e aprendizagem.

No caso das especulações acerca dos motivos para maior participação dos alunos, os APs mencionam o uso de *datashow*. Gebhard (1990a) aponta que mudanças, dentre elas a organização do espaço físico da sala de aula, podem ocasionar alterações no desenvolvimento dessas experiências de ensino de professores em formação, devido às interações com os próprios alunos. Por meio desse trecho de interação com os alunos-professores no visionamento (Excerto 1), percebemos que a maior participação, interação e autonomia dos alunos em sala de aula foram atribuídas às mudanças na organização da sala, à utilização de recursos visuais atrelado ao tipo de prova presente nessa aula.

Ainda no primeiro visionamento, os APs identificaram o uso incoerente da tradução de trechos de textos durante uma das aulas tomando-se por base os objetivos do MC proposto. No entanto, em outro trecho de aula, os APs perceberam a reincidência da tradução e alteraram essa prática durante a aula, como pode ser visto nos excertos seguintes.

- 1 AP 6: (...) *Aí, tem o pôster “Room Rules”. A gente sabe o que que é Room?*
 - 2 *Todo mundo sabe o que que é Room? Significa quarto. E rules? Regras, tá?*
 - 3 *Então, regras do quarto. Aí, tem a primeira linha ali “authorized personnel*
 - 4 *only beyond this point”. Então, apenas pessoas autorizadas depois, além*
 - 5 *desse ponto.*
- (Excerto 2. Aula 03/06/2009).

- 1 AP 6: *No fim da página, o exercício 19, vamos tentar cortar um pouquinho*
- 2 *essa parte de tradução agora, porque na hora do vestibular, não vai ter*
- 3 *ninguém traduzindo. Olha lá, 19, letra A, qual seria para alguns pais a causa*
- 4 *do autismo em seus filhos?*
(Excerto 3. Aula 03/06/2009).

Essa alteração é relatada na segunda sessão de visionamento pelos alunos-professores, comentando o seguinte:

- 1 AP 2: *Na hora que fiquei meio que na dúvida, porque a gente começou a*
- 2 *corrigir as questões do jeito que a gente começou a primeira aula. Tipo,*
- 3 *fazendo tradução, assim.*
- 4 AP 6: *É lá no meio (da aula) eu cortei isso, eu falei assim: “Nossa que*
- 5 *estranho não sei por que eu tô fazendo isso”. É, eu pensei nisso também no*
- 6 *meio da aula, tanto é que no meio, depois eu troquei.*
(Excerto 2. Visionamento 2).

Ao notar a utilização da tradução em sua prática, AP 2 e AP 6 refletiram durante sua ação pedagógica, percebendo-a, e alterando-a no decorrer da aula, envolvendo-se num processo de reflexão-na-ação, em que o professor nota questões problemáticas durante a aula, reflete e altera sua prática frente a tais questões, conforme discutido por Schön (1983 *apud* ZEICHNER; LISTON, 1996).

Para Golombek (2009), concepções e conhecimentos do professor podem se formar na complexidade das interações desses professores com o contexto e seus alunos, fundamentando seu ensino e suas escolhas pedagógicas. A tomada de consciência sobre a ação de traduzir textos em um curso com foco em compreensão de textos, presente nos comentários dos APs, atrelada a reflexão-na-ação, permitiu que eles (re)construíssem sua prática pedagógica, modificando-a durante a aula, tendo em vista os objetivos de ensino e aprendizagem do MC.

Ao fim do último visionamento, foram levantadas questões sobre a experiência com o oferecimento do MC. Os APs responderam da seguinte forma:

- 1 PQ: *o que vocês acharam dessa experiência de ter montado, planejado esse*
 2 *minicurso, preparado o material, o que isso acrescentou para a formação de*
 3 *vocês?*
 4 AP 2: *Achei que foi legal, ter responsabilidade não só da aula, mas dos*
 5 *alunos, mas também pelo fato da gente ter que fazer esse material. Isso me*
 6 *mostrou mais ainda o que é a responsabilidade de um professor,*
 7 *principalmente o da escola pública (...). Sei lá, o receio de errar, eu tenho*
 8 *esse receio mesmo, né? De atender sempre as expectativas dos alunos e às*
 9 *vezes a gente não consegue. (...) Esse estágio também serviu pro meu*
 10 *trabalho de iniciação, eu pude testar um pouco os exercícios.*
 11 PQ: *Isso estava previsto na sua iniciação? Preparar o material e testar?*
 12 AP 2: *Tava previsto, mas não pra eu fazer e sim uma outra pessoa que ia*
 13 *fazer pra mim, porque o meu material vai se juntar com o material do AP e*
 14 *ele vai complementar ainda e uma pessoa vai testar. E aí, a resposta pra isso*
 15 *a gente só ia ter no ano que vem. E o bom é que aqui a gente já fez uma*
 16 *prévia.*
 17 PQ: *Você vai aproveitar esses dados para a sua iniciação?*
 18 AP 2: *Não sei ainda, porque eu ainda não sei como fazer isso, entendeu?*
 19 PQ: *Talvez você possa aproveitar alguma coisa das aulas gravadas em*
 20 *vídeo, a reação dos alunos, a apresentação, né?*
 21 AP 2: *É, não sei.*
 22 PQ: *E você, AP 6, o que você leva dessa experiência?*
 23 AP 6: *Acho que me deu uma visão mais abrangente no que diz respeito a,*
 24 *como direcionar uma disciplina, da onde você vai partir para onde você quer*
 25 *chegar, sabe? Acho que quando você acaba assumindo uma turma é meio*
 26 *que pré-designado pra você, o que você vai fazer independente da escola que*
 27 *you vá. Você vai ter o material, você vai ter um plano escolar já pronto ali*
 28 *pra você e você vai seguir aquilo. A gente não tinha nada disso, a gente*
 29 *queria dar um curso voltado pra vestibular e pronto, não tinha nada.*
 (Excerto 4. Visionamento 3).

Conforme aponta Gebhard (2009), a Prática de Ensino no processo formativo de docentes de línguas se faz importante por uma série de razões, dentre elas, a oportunidade de aprimorar habilidades concernentes ao planejamento de aulas, envolvendo seleção, adaptação e elaboração de material didático. Tais aspectos são mencionados por AP 6 e AP 2, que compreendem o MC como uma chance de vivenciar o planejamento de um curso sob a inteira responsabilidade do professor, algo que dificilmente seria possível em alguns contextos educacionais, como afirma AP 6.

Essas etapas de criação e implementação de um curso mencionadas pelos APs vão ao encontro das propostas presentes no plano de ensino⁴⁶ da disciplina de *Estágio*

⁴⁶ Conforme consta no plano de ensino da disciplina no anexo 2, p. 219.

Supervisionado e Orientação para a Prática Pedagógica em Língua Inglesa 2, que previa a “seleção, análise, avaliação, reestruturação e confecção de materiais didáticos”.

Além disso, a experiência com a proposta do MC para AP 2 contribuiu para sua pesquisa de iniciação científica sobre o uso de estratégias de leitura e compreensão de textos em língua inglesa para a área de aviação, fornecendo dados sobre a implementação do material didático preparado para sua investigação. O fato de AP 2 pesquisar sobre estratégias de leitura pode ter sido um fator positivo para o seu desenvolvimento profissional e reflexivo, tendo em vista sua relação direta com os objetivos do MC. Não obstante, como a própria aluna-professora aponta, o MC foi uma oportunidade de “testar” parte desse material elaborado, na introdução e no reconhecimento de modelos e estratégias cognitivas de leitura com foco no vocabulário, para a conscientização do aprendiz acerca das estratégias, visando o aprimoramento de suas habilidades de leitura em LE.

Segundo Bowers (1987 *apud* WALLACE, 1991), uma das etapas de realização de sessões pós-observação de aulas, no nosso caso, os visionamentos, é questionar os alunos-professores a indagar sobre o que aprenderam com tal experiência. Dessa forma, sobre a experiência com os visionamentos, AP 6 mencionou:

- 1 AP 6: (...) esse momento que a gente tem pra conversar, acho que ele é um
 2 momento de reflexão, mais do que quando a gente tá vendo a aula. Acho que
 3 quando a gente tá vendo o vídeo, eu não sei a AP 2, mas eu penso mais em
 4 mim, é inevitável você acaba só se olhando (...) então eu acho que quando a
 5 gente tá aqui conversando é diferente, a gente acaba refletindo sobre a
 6 prática que a gente realmente desenvolve.
 7 PQ: E o que vocês levam dessa experiência? (...)
 8 AP 6: Honestamente, eu acho que seria interessante, se, se futuramente fosse
 9 trabalhado por um professor. Eu acho que seria interessante ter alguém
 10 dentro da escola, por exemplo, que fosse não precisava ser toda aula, só de
 11 vez em quando, de tempos em tempos e fosse e entrasse na aula (...). É uma
 12 forma de atualização pro professor, sabe? Você acaba começando a tua
 13 prática, como, sei lá, que nem a gente com 22, 23 anos e daqui 50 anos (...)
 14 pode ser que eu esteja igual (...) que é o que acontece com a maior parte dos
 15 professores, a gente sabe que o professor não é liberado pra fazer esse tipo
 16 de coisa, muitos professores que tem a oportunidade de fazer isso, estão
 17 numa escola e situação privilegiada (...).
 (Excerto 5. Visionamento 3).

As inferências feitas por AP 6 se destacam pela maneira com que o futuro professor atribui sentido ao processo reflexivo das sessões, sendo uma forma de desenvolvimento profissional, uma vez que subsidia a reflexão sobre a prática realizada em sala de aula. Ele igualmente compreende a dificuldade de envolvimento de professores em formação contínua nesse tipo de atividade formativa, devido a fatores externos, como a própria organização escolar, uma vez que alguns contextos podem não favorecer esse espaço para a reflexão sobre o trabalho docente.

Semelhantemente, AP 2 respondeu:

- 1 AP 2: (...) o que eu levo disso, é que realmente eu achei que isso faz a gente
 2 crescer, né? Ficar observando o que a gente faz, tá refletindo sobre o nosso
 3 jeito de, de se portar diante da sala e eu tento fazer isso comigo mesmo, eu sei
 4 que é difícil, né? Porque eu tenho as minhas opiniões, sei lá, essa aula não foi
 5 tão ruim ou essa aula foi péssima, eu sei que tem que mudar, mas aonde, não
 6 sei com quem conversar, né? E eu acho que essa história de gravar as aulas
 7 seria bom pra mim, né? Só que (...) tem escolas que gravam mas, é pra dizer
 8 os erros do professor só (...) sei lá, um coordenador que viesse e falasse essas
 9 coisas pra mim (...) o que eu tento fazer é pedir um feedback dos alunos
 10 mesmo, sabe? Eu pergunto pra eles o que eles acham que poderia mudar
 11 para melhorar, né?.
 (Excerto 6. Visionamento 3.)

Observamos a importância do papel de um coordenador ou supervisor da prática levantado por AP 2, que afirmou ter a necessidade de dividir suas dúvidas com relação à sua própria prática para que com elas possa “crescer” profissionalmente. Segundo ela, com a colaboração de um agente externo à sua sala de aula seria possível discutir ações e possíveis mudanças em sua prática pedagógica, visando à otimização dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Essa visão de crescimento profissional por meio da relação colaborativa entre professores e supervisores da prática pedagógica, destacada pela AP, é coerente com as asserções levantadas por Vieira (2009), Gebhard (2009; 1990b) e Bailey (2006). AP 2 apresentou, como forma de desenvolvimento profissional, a reflexão em colaboração com professores ou coordenadores para “mudar” e “melhorar” suas aulas, o que reforça o caráter (re)construtivo constante da prática pedagógica de professores de línguas.

No relatório final do estágio, em que os alunos-professores deveriam discutir as principais questões sobre essa experiência docente, um dos APs comentou que:

1 (...) se o professor tem interesse e dispositivos que o permitam desenvolver
2 sua atividade, é possível desenvolver um bom trabalho. O minicurso também
3 foi crucial para o desenvolvimento de meu próprio senso crítico acerca do
4 processo educacional. Nesse sentido, traçando uma comparação com o
5 semestre passado, acho que a prática e o desenvolvimento do curso dão uma
6 dimensão maior do processo educativo do que a simples observação e
7 regência das aulas de outro professor.
(Excerto 1. Relatório final de AP 6. 1º sem/2009).

Nota-se que AP 6 atribuiu maior importância a esse estágio ao compará-lo ao semestre anterior, pois o futuro professor delegou maior responsabilidade para o desenvolvimento do MC. Para AP 2, o minicurso foi:

1 (...) bastante significativo, uma vez que sentimos ainda mais a
2 responsabilidade de um professor ao preparar suas aulas, tentando atender
3 às necessidades de seus alunos, trabalhando suas dificuldades e explorando
4 suas facilidades. E a prática de estágio se mostrou ainda mais importante
5 para a nossa formação, pois é nela que podemos enxergar, testar e
6 reformular, se necessário, toda a teoria estudada. É também a partir da
7 prática que nos definimos como professores, aprendemos como separar a
8 realidade do ideal e buscamos formas de melhorar. O estágio anterior de
9 observação mostrou as dificuldades enfrentadas pelos outros professores,
10 enquanto este nos mostrou os nossos próprios obstáculos. E como aprender
11 com os erros e acertos.
(Excerto 2. Relatório final de AP 2. 1º sem/2009).

A aluna ressalta que a diferença entre o estágio na rede pública, realizado no semestre anterior, e o estágio com o MC, reside na observação da prática pedagógica de outros e a sua própria, sendo esta uma forma de apontar e transpor seus obstáculos. Além disso, AP 2 concebe a disciplina de Prática de Ensino como uma maneira de “enxergar, testar e reformular” os conhecimentos teórico-práticos construídos ao longo do curso de formação por meio da prática pedagógica (GIMENEZ, 2005). Assim, notamos que a aluna cita a (re)formulação de suas próprias teorias para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, como concebe Golombek (2009).

Podemos inferir que as reflexões sobre a prática e a experiência de “separar a realidade do ideal”, advindas das disciplinas de Prática de Ensino, sejam indispensáveis para a formação profissional de AP 2. Por meio dessa experiência, os APs podem aprender a articular os conhecimentos teóricos vistos no curso de formação com os conhecimentos construídos por meio de sua prática pedagógica, desenvolvida nos estágios.

Considerando a dupla AP 1 e AP 4, AP 1 possuía três anos de estudo formal da língua inglesa em escolas de idiomas e tinha experiência no ensino de inglês, tendo atuado como professora em escolas de idiomas, em projetos de extensão universitária e em aulas particulares. O contato de AP 4 com a língua inglesa foi durante os anos de estudo em escolas públicas. Na ocasião da pesquisa, ela tinha experiência no ensino de língua

portuguesa, literatura brasileira/portuguesa e língua inglesa em escola particular de ensino fundamental e médio, em curso preparatório para vestibulares e em projeto de extensão universitária de língua portuguesa.

As APs resolveram utilizar as aulas de um projeto de extensão universitária em que AP 1 já atuava como professora de inglês para o minicurso, com a prévia autorização do professor-formador. A autorização foi dada mediante o fato de que as fases de desenvolvimento do minicurso eram igualmente atendidas no projeto de extensão, envolvendo: planejamento do curso, seleção e elaboração de material didático e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

O projeto de extensão mencionado é oferecido aos alunos de graduação e/ou pós-graduação e funcionários da universidade. As inscrições e vagas são divulgadas via informativo eletrônico da coordenação de comunicação social da universidade, responsável pelo envio de notícias sobre cursos, palestras, eventos, dentre outros comunicados. As 20 vagas para o módulo básico são preenchidas por meio de sorteio; e para os demais níveis (pré-intermediário e intermediário), os alunos, concluintes do primeiro módulo, devem fazer um teste de nível, desenvolvido por alunos-professores e pós-graduandos integrantes de um grupo de pesquisa, coordenados por uma professora-formadora, responsável pelo projeto.

O projeto/minicurso tem como principal objetivo o ensino e aprendizagem de língua inglesa por meio de um planejamento temático baseado em tarefas, pautado na abordagem comunicativa. Dentre alguns temas explorados nos diferentes módulos (básico, pré-intermediário e intermediário), tem-se Mitologia Grega, História da Inglaterra e História dos Estados Unidos. Os temas são escolhidos pelos professores do projeto e as atividades, que tem essencialmente o foco no sentido, são desenvolvidas pelo grupo de alunos-professores nele envolvidos.

Ao contrário dos outros minicursos, as aulas eram ministradas na língua-alvo e a maior parte das respostas dos alunos para os questionamentos do professor eram em língua materna. No entanto, as interações aluno-aluno eram realizadas em língua inglesa. O material didático temático foi preparado por AP 1, utilizando primordialmente fontes autênticas, independentemente do nível de proficiência dos aprendizes, conforme a proposta geral do projeto, no qual se insere o MC. Ressalte-se que AP 1 foi a professora atuante no projeto, e contou com a participação de AP 4 nas atividades propostas em sala de aula durante o semestre.

Nas primeiras aulas, os alunos (em duplas) deveriam completar uma árvore genealógica com os dados fornecidos na aula anterior e responder as questões com relação a uma atividade de compreensão oral. Durante a atividade, as AP 1 e AP 4 atuaram como monitoras, circulando na sala de aula para tirar as dúvidas dos alunos. Após a correção da atividade, AP 1 deu as instruções para a próxima tarefa, que envolvia um vídeo, utilizado como exercício de compreensão oral.

Neste exercício, os alunos deveriam listar os substantivos (nomes de criaturas mitológicas) recorrentes. Depois de assistir ao vídeo, AP 1 pediu que os alunos listassem o que haviam compreendido, colocando cada um dos itens na lousa. Como extensão da atividade, os aprendizes deveriam sumarizar a ideia principal de cada frase do *script* do vídeo em duplas e na língua-alvo.

Na aula seguinte, foi feita uma retomada do tema discutido na aula anterior com a proposta de uma atividade que deveria ser realizada em duplas. Para a atividade, os alunos receberam cartões, contendo frases que deveriam ser colocadas na sequência correta, de forma a dar sentido lógico ao mito de Prometheus, tema que estava sendo revisado. Enquanto os alunos realizam a atividade, as APs os monitoravam, esclarecendo

eventuais dúvidas. As instruções e a correção da atividade de “*put in the right order*” pode ser vista no excerto a seguir:

- 1 AP 4: *In order to refresh your memories, I prepared an activity and to do this*
- 2 *you have to sit in pairs.*
- 3 AP 1: *Yeah, I think you can work together* (apontando para alguns alunos).
- 4 AP 4: *In this activity, we have some sentences and we have to put in a*
- 5 *sequence, in the correct sequence. So to find this correct sequence, we have*
- 6 *to remember the myth, the myth of Prometheus, ok?*
- 7 AP 1: *Of course, we need to pay attention to the logical order of the story, for*
- 8 *example, I have “but I didn’t go”* (escreve na lousa). *What needs to come*
- 9 *here?* (aponta para o início da frase), *something like “I would go to Baile do*
- 10 *Trocado”. So, if I have here “but”, what is the logical thing that I have*
- 11 *before that, ok? So, any questions? (...)*
- 12 AP 4: *So guys, let’s check your answers? So, the first one is to define the*
- 13 *myth. So, Prometheus was a titan and the protector of mankind (...).*
(Excerto 1. Aula 19/05/2009).

Na atividade seguinte, os alunos deveriam, em duplas, discutir o que estava implícito em cada mito apresentado, mencionando quais suas mensagens e imagens.

Foi possível observar que as aulas tinham uma variedade de recursos didáticos e sua forma de utilização era explorada de maneira criativa. Os aprendizes sempre eram estimulados pelas APs a perguntar e tirar dúvidas em inglês e as tarefas dos alunos deveriam ser sempre realizadas em duplas ou pequenos grupos.

Na primeira sessão de visionamento com as APs, frente ao pedido de esclarecimento sobre como era o projeto, as APs explicaram:

- 1 AP 4: (...) *o material é supostamente baseado no ensino de língua*
- 2 *comunicativo baseado no uso de tarefas*
- 3 PQ: *Como você define tarefa?*
- 4 AP 4: *Tarefa como meio de interação entre os alunos, tem que existir uma*
- 5 *produção, alguma coisa, entre os alunos, isso tem que dar um resultado. A*
- 6 *interação tem que ser na língua-alvo. A tarefa, o trilha dela é pelo*
- 7 *significado e não pela gramática, que mais...*
- 8 AP 1: *Tem que ser autêntico.*
- 9 AP 4: *Tem que ser autêntico, produzir resultado, eu já falei (...) a ideia é*
- 10 *construção de significado, o uso de criatividade do aluno (...).*
(Excerto 1. Visionamento 1).

De acordo com Barbirato (2007), a tarefa deve ter como foco o sentido para a comunicação de significados e para a criatividade dos alunos, que devem atuar como participantes ativos frente às oportunidades de interação na língua-alvo. Para Richards (2006), a tarefa deve gerar um resultado, envolver um enfoque no significado e requerer o uso de estratégias e habilidades de comunicação e interação.

Notamos nas discussões das APs que a definição de tarefa apresentada vai ao encontro das concepções presentes na literatura, assim como há coerência entre o aspecto teórico sobre tarefas e o discurso das APs, o que se repetia nas aulas observadas. Essas visões estavam permeadas nas atividades desenvolvidas em sua prática pedagógica, como pode ser constatado no seguinte trecho de aula:

- 1 AP 4: *You guys are going to discuss what the perfect woman would be and*
 - 2 *the girls will discuss about the perfect man. You have to imagine the perfect*
 - 3 *man and you the perfect woman, ok?*
 - 4 AP 1: *First I'd like you to think, what is the relation between Pandora and*
 - 5 *the women today? Are they similar? Are they different? According to the*
 - 6 *characteristics we discussed about Pandora. Discuss that in the groups, and*
 - 7 *then you'll imagine the perfect woman and you girls, the perfect man.*
- (Excerto 1. Aula 04/06/2009).

Após as instruções dadas na língua-alvo, as APs delegaram um tempo para que os aprendizes pudessem resolver a tarefa e depois reportar suas respostas, como pode ser visto no trecho a seguir:

- 1 Aluno 1: *The perfect man would be strong and tall, caring, intelligent (...)*
 - 2 Aluno 2: *The perfect woman would be careful and believe in true love, cook*
 - 3 *very well, intelligent and the age is not important.*
- (Excerto 2. Aula 04/06/2009).

Valendo-se das definições de tarefa, podemos afirmar que, pelo trecho da atividade e pela observação de toda a aula, há interação entre eles com o uso da língua-alvo, nas instruções e nas produções dos alunos, assim como ocorre a produção de um resultado

pelas repostas reportadas pelos alunos, com foco no significado (e não na forma). Dessa maneira, podemos inferir que dada a compreensão das alunas-professoras sobre o uso de tarefas para o ensino e aprendizagem de línguas, suas ações pedagógicas em sala de aula são condizentes com as concepções teóricas permeadas na proposta do projeto de extensão.

Ainda no primeiro visionamento, durante os comentários sobre a abordagem utilizada no projeto, as APs compararam tal abordagem com sua visão sobre ensinar e aprender línguas, como se apresenta a seguir:

1 AP 4: (...) eu gosto muito de sistematização, então eu acho que eu ia acabar
 2 fugindo um pouco (...) eu ia acabar querendo sistematizar mais coisa (...)
 3 PQ: E você, AP 1?
 4 AP 1: Faz 8 anos que eu dou aula, né? Ou seja, eu dava aula antes de entrar
 5 aqui e tudo o que, quando eu fazia, eu dava aula pela intuição, né? E eu
 6 trabalhei na mesma franquía só que em duas escolas diferentes. Uma,
 7 precisava seguir a metodologia, né? Então, eu não tinha como fugir e na
 8 outra, eu tinha a liberdade de fazer o que eu quisesse com o livro. Nessa
 9 escola que eu fiquei, eu acho que intuitivamente eu já fazia o que eu faço
 10 hoje, pelo menos em relação à tarefa. Eu sempre achei que eu tivesse que, eu
 11 só tivesse que gerenciar a aula e os alunos tivessem que produzir e falar o
 12 máximo possível. Então, intuitivamente, eu já fazia isso antes, talvez só não
 13 soubesse o porquê. E agora trabalhando em outra escola que (...) também
 14 trabalha com o uso de tarefas, só que difere um pouco, porque o ensino não
 15 é temático, o trilha é a gramática, mas existem algumas definições que não
 16 batem, por exemplo, por que, enquanto o significado do projeto, pra tarefa é
 17 que o significado construído tem que ser comunicativo, relevante pra vida do
 18 aluno, né? Construir algo novo pra ele, não algo que ele já saiba e não é
 19 pautado em gramática, e nesse outro lugar, a gramática é um trilha, serve
 20 pra falar várias vezes: Where did you go last night? Where did you go
 21 yesterday? Where did you go last week? What did you do yesterday? Então, é
 22 significativo pro aluno? Não sei, porque é algo que ele já sabe da vida dele,
 23 não tá construindo algo novo. Bom, fiz toda essa história pra chegar (...) eu
 24 acredito nos dois, desde sempre, eu acho que o aluno tem que ter uma
 25 mistura desses dois porque essa dúvida que a AP 4 falou quando eles vão
 26 conseguir ter acuidade, falar um pouco, falar com verbos, né? (...) Essa é
 27 uma dúvida que eu tenho e dando aula no projeto, eu percebi que alguma
 28 coisa estrutural tem que ter. Então, assim, eu gosto muito do uso de tarefa, é
 29 realmente o que eu acredito, não consigo me ver dando aula sem o uso de
 30 tarefas.
 (Excerto 2. Visionamento 1).

AP 4 analisa sua concepção de ensinar línguas por meio de uma característica pessoal, e ao afirmar: “eu gosto muito de sistematização”, ela conclui que não conseguiria

se ater à abordagem utilizada no MC. Já AP 1 faz um retorno às suas experiências prévias de ensino, afirmando que sua prática era pautada em suas intuições antes de ingressar no curso de formação, mas que já apontavam para a formulação de uma filosofia própria de trabalho, reiterando que naquela ocasião (antes do ingresso no curso de formação) ainda não sabia explicar o “porquê”. Ela menciona que acreditava que seu papel como professora seria o de gerenciar a aula, enquanto os alunos deveriam produzir.

Segundo Almeida Filho (2006, 1997a, 1993), a *competência implícita* se constitui de intuições, crenças e experiências prévias (tanto de ensino quanto de aprendizagem de línguas) e a *competência aplicada* permite que o professor saiba justificar suas ações pedagógicas em sala de aula. A noção dessas competências está subentendida no comentário de AP 1, quando menciona que, no início de sua carreira docente, antes do ingresso no curso de formação de professores, “dava aula pela intuição” e “Então, intuitivamente, eu já fazia isso antes, talvez só não soubesse porquê”. Ela ainda analisou o uso de tarefas em contextos distintos, projeto temático e a escola de idiomas em que trabalhava, discutindo as diferentes concepções de tarefa em tais contextos (eixo temático e gramatical) e explicitou que acreditava numa abordagem híbrida, com foco não somente no uso de tarefas em situações comunicativas, mas também na sistematização gramatical.

Inferimos que essas especulações tomaram como base suas experiências prévias enquanto professora em tais contextos que utilizavam a tarefa e, possivelmente, foram norteadas por um conhecimento teórico-prático construído ao longo do curso de formação e da participação no projeto de extensão. É pertinente perceber que a proposta de AP 1 para uma abordagem híbrida de ensino e aprendizagem de línguas vai ao encontro do que pondera Kumaravadivelu (2006, 2005, 2003) em suas considerações sobre o parâmetro da particularidade na pedagogia pós-método, ao reconhecer as especificidades dos contextos educacionais. A aluna-professora afirma ter constatado, por meio de sua prática em sala

de aula em contextos educacionais distintos que, o uso de uma abordagem pode não atender as necessidades de um grupo de aprendizes. Além disso, as dúvidas levantadas por AP 1 sobre a relação entre o desenvolvimento da fluência dos alunos e sua acuidade linguística com o uso de tarefas, é um questionamento recorrente. Como afirma Richards (2006), as tarefas podem acabar sendo trabalhadas com muita propriedade para desenvolver a fluência em detrimento da precisão.

Ainda se referindo à eficiência da abordagem empregada para o ensino e aprendizagem de línguas, as APs comentaram:

- 1 AP 4: (...) Não sei se eles vão, quanto tempo vai demorar pra eles terem uma
 2 base boa de língua, sabe? Quando eles vão começar a falar inglês, essas
 3 coisas (...)
 4 AP 1: É, eu não sei também, digo isso meio que no achismo, mesmo porque a
 5 gente tenta fazer pesquisa só que mal a gente consegue tá lá pra dar aula,
 6 quanto mais pensar em fazer pesquisa, assim tá com gravador e fazendo
 7 pesquisa com os alunos, mas essa questão do tempo, é uma dúvida mesmo,
 8 mas um feeling assim que eu tenho é que se eles conseguem produzir
 9 comunicativamente, né, usando da criatividade e não de estruturas prontas
 10 (...) nesse nível, se um dia eles precisarem entrar num outro esquema, um
 11 esquema estruturalista, vamos dizer assim, (...), vai ser muito mais rápido,
 12 porque essa questão de começar a falar mesmo, espontaneamente, eu acho
 13 muito complicado pros alunos de nível inicial, assim, o aluno de nível inicial
 14 só consegue produzir o que é dado pra ele. Não sei, essa é uma intuição que
 15 eu tenho.
 (Excerto 3. Visionamento 1).

Nos questionamentos de AP 1, reitera-se que suas impressões são norteadas novamente por suas intuições. Entretanto, ela salienta a necessidade de realização de pesquisas e estudos mais detalhados que possam permitir asserções pautadas não somente em especulações, mas em resultados e reflexões de cunho teórico-prático, para que, dessa forma, seja possível melhor compreender o processo de ensinar e aprender língua inglesa, tal como ocorre no referido contexto.

É perceptível que AP 1 parece compreender a importância da produção de conhecimento sobre a/na sala de aula, pelo professor, uma vez que atribui relevância à

pesquisa acerca de problemas emergentes da prática, situados em seu contexto de ensino e aprendizagem, conforme defendem Kumaravadivelu (2006, 2005, 2003) e Williams (2001).

Quando indagada sobre sua opinião acerca das aulas no MC, AP 4 respondeu e foi questionada por sua parceira AP 1, como pode ser constatado no trecho seguinte:

- 1 PQ: *E vc, AP 4, que não conhecia as aulas e não fazia parte do projeto, o*
 - 2 *que achou das aulas?*
 - 3 AP 4: *Então, eu acho que deve causar bastante estranhamento pros alunos*
 - 4 *porque eles não tem uma chamada, tipo, unidade 1: present, sei lá, deve*
 - 5 *gerar um estranhamento bem grande ...*
 - 6 AP 1: *Causou pra você?*
 - 7 AP 4: *Não porque eu já sabia assim, né? Como eram as aulas, você*
 - 8 *explicando...*
 - 9 AP 1: *É, mas saber das aulas e assistir a aula é diferente, né?*
 - 10 AP 4: *É, causou sim, porque é que nem você tava falando, tem bastante*
 - 11 *interação entre os alunos, eles andam pra cá, andam pra lá, geralmente a*
 - 12 *aula de língua não é assim, né?*
 - 13 AP 1: *Mas, você já se acostumou também (com essa abordagem)?*
 - 14 AP 4: *Mais ou menos. (...) mas é interessante porque, acho que é um pouco*
 - 15 *... eles (alunos) tão falando muito pouco ainda, né? Mas eles tão recebendo*
 - 16 *muito insumo, toda hora que tão lá, que eles tão ouvindo ou lendo alguma*
 - 17 *coisa que é em inglês, têm que se manifestar em inglês, eu acho que isso é*
 - 18 *bem interessante.*
- (Excerto 4. Visionamento 1).

Ao longo dessa interação entre as alunas, percebe-se que AP 1 assume as discussões com sua parceira, questionando-a sobre suas impressões ao assistir e participar das primeiras aulas do projeto/minicurso. Quando AP 4 relata sobre as movimentações de alunos provenientes das interações promovidas, ela afirma:“(...) geralmente a aula de língua não é assim, né?”. Tal opinião pode ter sido construída por meio de sua experiência como aprendiz de língua estrangeira, ao longo de sua trajetória escolar na rede pública de ensino, onde o ensino baseado no estudo de estruturas gramaticais e na tradução ainda é recorrente. Ela ainda discute as diferenças entre o insumo (*input*) e a produção dos alunos (*output*), ao afirmar que o curso propicia o contato constante com a língua-alvo em interações e leituras em sala de aula, sendo essa uma prática positiva para

a aprendizagem. Questionando as asserções feitas por Krashen (1982), a aluna-professora comenta que apesar desse contato com a LE ser positivo, os aprendizes ainda não conseguem converter o *input* em *output*, pois eles “produzem pouco”.

Acerca do “estranhamento” possivelmente causado no primeiro contato de alunos com a abordagem do projeto/MC, AP 1 comentou em seu relatório:

1 *De forma geral, poucos alunos (...) estão preparados para esse método, pois*
 2 *a vida escolar nos acostumou a receber o conhecimento do professor de*
 3 *forma passiva e silenciosa. Já no método comunicativo, o aluno tem que*
 4 *opinar e se arriscar, o professor age como um monitor, um intermediário da*
 5 *comunicação.*
 (Excerto 1. Relatório final de AP 1. 1º sem/2009).

Percebe-se que a aluna compara métodos mais tradicionais de ensino com a abordagem comunicativa, relacionando os respectivos papéis de alunos e professores, além de conceber o conhecimento como produto e processo em tais métodos.

Em uma das interações sobre o desenvolvimento das aulas, AP 4 menciona sua insegurança:

1 AP 4: (...) *a minha falta de segurança é evidente, é gritante, assim, sei lá (...)*
 2 PQ: *Essa insegurança é em que sentido? Que a AP 1 falou sobre o material*
 3 *ou em algum outro sentido?*
 4 AP 4: *Ah, acho que mais essa questão da língua mesmo (...) eu sei o que o*
 5 *aluno quer saber, mas na hora, eu não consigo explicar. Eu acho que tem*
 6 *que ter uma margem muito grande de vocabulário pra dar esse tipo de aula.*
 (Excerto 5. Visionamento 1).

Ela descreve melhor a situação em seu relatório da seguinte maneira:

1 *Nessa aula, estava monitorando um dos grupos, quando uma aluna me*
 2 *perguntou o significado de “deity”. Eu estava com dúvidas sobre o que*
 3 *significava, vi a tradução. Mas, então não conseguia imaginar um jeito de*
 4 *explicar para a aluna em inglês qual era o significado e acabei optando pela*
 5 *tradução. Por isso, creio que o professor que trabalha com esse tipo de*
 6 *abordagem tem que ter muito conhecimento da língua-alvo, especialmente*
 7 *nos níveis iniciais, senão passa por essas situações e invalida o trabalho.*
 (Excerto 1. Relatório final de AP 4. 1º sem/2009).

A insegurança com relação à implementação e à prática pedagógica inserida na abordagem por meio de tarefas em um material temático (Mitologia Grega), mencionada pela AP, de fato, pode ser advinda da exigência de um conhecimento de vocabulário específico acerca do tema. Isso pode ter sido o fator dessa insegurança no comentário e na descrição de uma de suas ações em sala de aula. Ao término do MC, a mesma aluna retoma o assunto em seu relatório, afirmando:

- 1 *Sinto um pouco mais de segurança para passar as instruções aos alunos,*
 - 2 *houve certo desenvolvimento, que percebo tanto por mim, quanto pelo fato*
 - 3 *de minha companheira não completar tanto as minhas falas durante a aula.*
 - 4 *Para mim, isso é gratificante.*
- (Excerto 2. Relatório final de AP 4. 1º sem/2009).

Tal afirmação reforça a validade das experiências vividas em sala de aula e como os alunos-professores podem aprender a partir de sua prática pedagógica (MONTEIRO, 2001), pois, por meio da discussão e da reflexão sobre a própria prática, AP 4 mudou seu ponto de vista sobre sua insegurança.

Podemos afirmar que os conhecimentos teóricos se articulam com os conhecimentos práticos construídos ao longo das ações pedagógicas em sala de aula, por meio da reflexão, sendo este um processo contínuo que não depende apenas do conteúdo abordado no curso de formação, mas também na participação de APs em projetos de extensão universitária e/ou projetos de pesquisa.

Notamos que esse tipo de participação depende da motivação e interesse do aluno-professor e que seus valores pessoais e intuições atuam na (re)formulação de sua prática pedagógica e na sua concepção sobre desenvolvimento profissional contínuo, como é assegurado por AP 1, ao fim da última sessão de visionamento:

- 1 AP 1: *Isso é que é o estágio, é um momento de crescimento, é o momento da*
 - 2 *prática, pro aluno crescer com essa prática.*
- (Excerto 6. Visionamento 3).

Constatamos que o envolvimento dos APs nos estágios de observação e regência e no oferecimento dos minicursos contribuíram para seu processo de formação inicial, uma vez que fizeram com que eles pudessem relacionar aspectos teórico-práticos vistos ao longo do curso de formação e das disciplinas de Prática de Ensino, às práticas pedagógicas em uma sala de aula de línguas. Tal perspectiva é condizente com a proposta de se trabalhar com a *transposição didática* em cursos de formação inicial de professores, que prevê o desenvolvimento do conhecimento do objeto de ensino e sua forma de expressão escolar, conforme defendidos pelo Parecer CNE/CP 9 (2001) e por Mello (2001).

Tendo em mente a segunda pergunta norteadora desta investigação, sobre como os conhecimentos teórico-práticos do processo formativo estão presentes na (re)construção da prática pedagógica desses futuros professores, verificamos que, frente às realidades educacionais, diferentes contextos escolares e objetivos do público-alvo, os APs tentaram levantar os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem, apontando suas possíveis causas e maneiras de se transpor tais obstáculos, por meio da prática reflexiva.

No que tange às suas práticas pedagógicas, podemos afirmar que os alunos-professores reconhecem situações e procedimentos problemáticos em suas salas de aula, especulam formas de otimizar os processos de ensino e aprendizagem, testam suas proposições e refletem sobre os resultados obtidos. Durante esse processo de (re)construção da prática pedagógica, os APs fazem uso de suas experiências profissionais anteriores, seus conhecimentos prévios como aprendizes e professores, bem como aqueles construídos ao longo do curso de formação inicial, por meio do distanciamento e reflexão sobre sua própria prática, ou seja, eles fazem uso do que Monteiro (2001) e Pimenta (2009) definem

como saberes da experiência, formados por todas as formas de conhecimento docente (re)formulados a partir da vivência escolar. Além disso, a organização dos alunos-professores para atuação em duplas propiciou a aprendizagem com seus pares mais competentes (VYGOTSKY, 1987). Considerando as discussões sobre o MC de AP 1 e AP 4, abordando o ensino de LE baseado em tarefas, nota-se que AP 1 assume o papel de par mais competente ao auxiliar sua parceira nas aulas e ao questioná-la nas sessões de visionamento. A mesma relação ocorreu com outra dupla, em que AP 6 menciona o fato da fundamentação teórica sobre o ensino de inglês para fins específicos ter sido melhor realizada por sua parceira, AP 2, visto que a futura professora estava envolvida com pesquisa de iniciação científica sobre inglês instrumental.

Reforçamos que uma das asserções desenvolvida ao longo desta pesquisa é a de que o aluno-professor (re)constrói sua prática pedagógica, fundamentado em um *conhecimento teórico-prático-pedagógico*, que consideramos ser (trans)formado na e pela própria prática. No entanto, mesmo sendo norteados pela prática pedagógica, defendemos que conhecimentos teórico-práticos construídos nos cursos de formação inicial também atuam nesse processo de (re)construção da prática pedagógica. Assim, observamos que o ensino e as escolhas pedagógicas dos APs são formados na complexidade das interações desses futuros professores com seu contexto particular de ensino e seus alunos, como argumenta Golombek (2009). Notamos também, por meio das sessões de visionamento, que o processo de (re)construção da prática pedagógica dos alunos-professores ocorre pelo distanciamento de suas práticas e, principalmente, pelo estímulo à reflexão sobre suas ações pedagógicas.

As avaliações dos APs sobre suas ações pedagógicas, os significados atribuídos a tais ações e as justificativas para as tomadas de decisão e resolução de problemas na prática de ensino serão pormenorizadas na próxima seção.

3.3. A Prática de Ensino dos Alunos-Professores: suas justificativas e seus significados

As avaliações e significados das ações pedagógicas dos alunos-professores em sua prática de ensino e as justificativas atribuídas a tais ações e procedimentos em sala de aula foram evidenciados nas sessões de visionamento, em virtude do distanciamento temporal de suas práticas e das reflexões colaborativas.

Considerando o minicurso ministrado pelos APs 3 e 5, frente às suas ações pedagógicas nas aulas iniciais, na primeira sessão de visionamento, houve discussão sobre a avaliação diagnóstica e seu procedimento de correção, conforme consta na interação a seguir:

- 1 AP 5: *Eu tinha a intenção de aplicar essa mesma prova depois,*
 - 2 *principalmente pra aquele aluno deficitário pra ver se ele sentiu diferença no*
 - 3 *fim do curso. Eu não queria nem ler a prova, mas quando eu cheguei ele (AP*
 - 4 *3) tava fazendo a correção da prova, então morreu a prova ali. Depois no*
 - 5 *fim do curso...*
 - 6 AP 3: *Você ia fazer a correção, né?*
 - 7 AP 5: *Não, podia passar só a correção. Tipo a 1 é A, a 2 é B*
 - 8 AP 3: *Mas, a gente ia passar uma correção assim? Aí, não dá, né?*
 - 9 AP 5: *Mas, eu não queria fazer a correção porque eu queria aplicar*
 - 10 *novamente depois e aí sim, passar uma correção só e as duas provas*
 - 11 *corrigidas, né?*
 - 12 AP 3: *Mas, a questão é, eu imagino, que se você dá uma prova, você tem que*
 - 13 *dar retorno, eu acho isso entendeu? Se não você não dá retorno, qual é a*
 - 14 *função de você dar prova se você não dá um retorno pro aluno. É totalmente*
 - 15 *desestimulante, não ter retorno da prova, quer dizer, isso não serviu pra*
 - 16 *nada?*
- (Excerto 1. Visionamento 1).

Nota-se nesse trecho que os APs discutem sobre as ações tomadas para a correção da avaliação aplicada aos alunos que, inicialmente, tinha o objetivo de prover informações sobre aspectos linguísticos acerca do nível de proficiência dos aprendizes. As informações provenientes dos resultados da prova poderiam auxiliar na elaboração do material didático para o MC, conforme justificado por AP 3, em seu relatório:

- 1 (...) a aplicação da prova diagnóstica (...) visava à identificação do nível
- 2 “real” de leitura dos alunos, para nos auxiliar na construção e condução
- 3 das próximas aulas, isso justifica o motivo de optarmos pela sua aplicação
- 4 nessa aula (...).

(Excerto 3. Relatório final de AP 3. 1º sem/2009).

No entanto, AP 3 e AP 5 tinham visões distintas sobre a avaliação e, durante a interação no visionamento, cada um apresentou sua própria justificativa para as ações tomadas ou para aquelas que desejariam ter tomado. AP 5 descreveu o procedimento que gostaria de ter seguido, utilizando a prova como diagnóstico e pós-teste para avaliar a aprendizagem dos alunos no início e ao término do curso. Já AP 3 tomava tal instrumento avaliativo como meio para analisar questões linguísticas dos alunos, sendo seus resultados incorporados no conteúdo das atividades propostas em sala de aula. Ele discute a necessidade de “dar retorno” ao aluno, questionando o propósito da avaliação caso o aprendiz não tenha acesso ao seu desempenho.

Podemos inferir que o “retorno” mencionado pelo aluno-professor se refere ao *feedback* dado ao aluno após uma avaliação. Para AP 3, um número referente à nota do aprendiz na avaliação não forneceria informações suficientes sobre seu desempenho, pois ele acreditava ser necessário trabalhar com a correção da prova em sala de aula, para que o aprendiz pudesse avaliar seu conhecimento sobre a língua, identificando seus erros e acertos.

Podemos afirmar que AP 3 compreendia as múltiplas formas de interpretar e reportar os resultados de uma avaliação, dentre eles: dialogar com o aluno, propor uma discussão sobre a avaliação, prover informação diagnóstica sobre o desempenho do aprendiz, etc. Além disso, ressaltou a necessidade de se conduzir uma discussão sobre a avaliação, em que o professor poderia fornecer ao aluno um entendimento sobre o conteúdo avaliado, conforme propõem Shohamy e Inbar (2006) e Educational Testing Service (2003).

Dessa forma, por meio dessas discussões sobre as ações tomadas na atividade de avaliação, notamos nas justificativas fornecidas por cada AP que eles tinham visões diferentes sobre a avaliação e ambos apresentaram seus argumentos de acordo com que acreditavam ser mais relevante para os propósitos do curso.

Tomando como base os significados atribuídos para suas ações em sala de aula, consideramos que para AP 3, a avaliação significava diagnóstico e *feedback* para os alunos, ou seja, uma compreensão processual e formativa (SHOHAMY; INBAR, 2006). Já para seu parceiro AP 5, além desse significado, a avaliação teria também o papel de atuar como ferramenta avaliativa a ser aplicada no início do curso, para informar o nível de proficiência dos aprendizes, e ao término do curso, para averiguar se o desempenho dos alunos havia sido alterado pelo conteúdo trabalhado, isto é, uma visão somativa de aprendizagem como produto.

Arelada a essa visão, podemos inferir que AP 5 procurou coletar dados sobre os níveis de proficiência dos alunos por meio do referido instrumento avaliativo, o que, de certa maneira, poderia ser considerado uma concepção investigativa do aluno-professor, o que condiz com as perspectivas de professores como pesquisadores de suas práticas e produtores de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, como proposto por Vieira-Abrahão (2010b), Crookes (2009) e Zeichner (2008).

Com relação às discussões sobre o ensino de gramática, os alunos mencionam:

- 1 PQ: *E como é que vocês “explicam” a gramática na aula?*
 2 AP 3: *Bem quadrada!*
 3 PQ: *Por quê?*
 4 AP 3: *Porque até aqui a gente não fez uma atividade que cobre gramática,*
 5 *assim, que dê pra se fazer o uso da gramática.*
 6 AP 5: *É, o que a gente poderia, eu acho, que funcionaria melhor, que eu*
 7 *aprendi assim também, apesar de não ter sido um método bom, mas eu acho*
 8 *que a gramática deveria ser secundária ao tema e ao texto. Então, eu acho*
 9 *que a gente poderia trabalhar o texto da última aula, e trabalhar com a*
 10 *gramática em cima daquele texto, em cima das dificuldades dos alunos,*
 11 *talvez até funcione pro curso, poderia testar. (...) É que a gente achou que*
 12 *passando regrinhas eles possam estudar sozinhos pra poder obter um*
 13 *sucesso maior em pouco tempo pra esse tipo de prova, né? (...) Tipo, tem*
 14 *concurso que pede esse tipo de pergunta estrutural e eu acho que se a gente*
 15 *não trabalhar com exercício estrutural dentro da aula, muito provavelmente*
 16 *os alunos não vão saber o que é present perfect. (...) Talvez não seja tão*
 17 *efetivo, seja mais pra decorar mesmo...*
 18 PQ: *Fica na nossa memória de curto prazo, né?*
 19 AP 5: (...) *Acho que a gente trabalha com gramática e tradução, é, a gente*
 20 *sentiu que trabalhar só com gramática e tradução é péssimo, a gente se sente*
 21 *mal de fazer isso, mas a gente não tinha parado pra refletir no que a gente*
 22 *quis fazer.*
 (Excerto 2. Visionamento 1).

Tanto AP 3 quanto AP 5 reconhecem problemas nas atividades envolvendo o estudo de estruturas gramaticais. A justificativa apresentada por AP 5 para o ensino de regras gramaticais pauta-se em sua experiência prévia, como candidato de concurso para um cargo em um banco. Por meio dessa experiência, o aluno compreende melhor o que é recorrente nesse tipo de avaliação. No entanto, ele argumenta sobre a possibilidade de ensino de gramática por meio de contextos de uso da língua, sem priorizar o foco na forma, conforme sugerem Larsen-Freeman (2003) e Navarro, Oliveira e Lucas (2003).

AP 5 especula sobre a eficiência de ensino baseado em gramática e tradução, comenta sobre a possibilidade de tentar outras formas de se ensinar gramática nas atividades propostas para o MC, envolvendo o ensino de estruturas recorrentes em um dado contexto, tendo como foco principal o texto, e a gramática como item secundário. Tal proposta levantada pelo aluno-professor pauta-se em sua experiência de aprendizagem em uma escola de idiomas que, em sua metodologia, prevê o ensino de gramática de forma

indutiva, em que estruturas gramaticais são apresentadas e desenvolvidas implicitamente, inseridas em um dado contexto (BROWN, 2000).

Tomando como base seus valores pessoais e intuições, podemos inferir que a intenção das atividades propostas nas primeiras aulas foi uma reação e/ou hipótese levantada pelos APs, pois, de acordo com o registro de AP 5 em seu relatório final:

- 1 (...) como alguns alunos tinham pouco conhecimento, queríamos estar perto
 - 2 para ajudá-los e tirar quaisquer dúvidas que viessem a ter, pois talvez se eles
 - 3 não conseguissem responder sozinhos, eles pudessem se sentir um pouco
 - 4 desmotivados.
- (Excerto 1. Relatório final de AP 5. 1º sem/2009).

Essa intenção apresentada por AP 5 pode ser compreendida como justificativa para as atividades individuais e centradas no professor, recorrentes nas primeiras aulas dos APs em seu minicurso. Ter a oportunidade de assistir suas aulas e refletir sobre elas contribuiu para que os APs percebessem o que estavam fazendo e, a partir disso, (re) construir sua prática em sala de aula.

A afirmação feita a seguir por um dos APs, em seu relatório, ressalta a importância da reflexão sobre ensino e aprendizagem na (re)construção da prática pedagógica de alunos-professores.

- 1 Cabe ressaltar que um grande auxílio para a realização dessa reflexão foi a
 - 2 participação da PQ nas atividades de estágio, pois a mesma discutiu
 - 3 conosco, ao longo do minicurso, como as aulas estavam sendo ministradas
 - 4 (...).
- (Excerto 2. Relatório final de AP 5. 1º sem/2009).

Ressaltamos que, a princípio, esse não era o objetivo primordial das sessões. No entanto, elas tiveram caráter de supervisão da prática pedagógica e atribuíram à pesquisadora o papel de formadora, por conta da própria natureza reflexiva e colaborativa dos visionamentos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006c; GEBHARD, 1990b). Tais encontros se

tornaram um momento para compreensão das atividades propostas para o MC, contribuindo para a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos APs.

Considerando a dupla AP 2 e AP 6, suas ações, significados, e justificativas, os futuros professores comentaram sobre a atividade aplicada no primeiro dia de aula de seu MC, utilizada como avaliação diagnóstica do nível de proficiência e análise de necessidades dos aprendizes. AP 2 menciona em seu relatório:

1 *Explicamos os objetivos da atividade, que era o de avaliar o nível de*
 2 *conhecimento de língua deles, para adequar o curso a suas necessidades.*
 3 *Enquanto faziam as provas, pensamos se a atividade não pareceria muito*
 4 *monótona, mas os alunos disseram que estão acostumados com as avaliações*
 5 *que tem na escola.*
 (Excerto 3. Relatório final de AP 2. 1º sem/2009).

No relatório de AP 6, ainda se referindo ao mesmo instrumento, o aluno-professor fez o seguinte comentário:

1 *Entendo que foi importante para nós, como professores, visualizarmos bem o*
 2 *grupo com o qual estamos trabalhando no que concerne ao nível de*
 3 *conhecimento que eles apresentam do conteúdo a ser trabalhado. Isso nos*
 4 *permitiu traçar um ponto de partida para nossas aulas, de forma a atingir as*
 5 *expectativas dos alunos e os propósitos do minicurso. Como saberíamos se*
 6 *os alunos estavam prontos para terem como conteúdo as estratégias de*
 7 *leitura? Nós não sabíamos nem se eles eram aptos a ler os textos em língua*
 8 *inglesa de maneira satisfatória. Foi nesse ponto que o teste inicial nos*
 9 *ajudou a ficar despreocupados quanto à dificuldade das provas de vestibular*
 10 *viéssem apresentar no momento da leitura.*
 (Excerto 2. Relatório final de AP 6. 1º sem/2009).

Percebe-se que há coerência entre o propósito da avaliação e a utilização de seus resultados. AP 2 justifica a ação pedagógica de aplicação do instrumento avaliativo, mencionando que as informações provenientes de tal instrumento serviriam para analisar as necessidades dos aprendizes, sendo esta uma etapa prevista e primordial em cursos de inglês para fins específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Igualmente, AP 6 reitera a importância dessa avaliação para o desenvolvimento do curso e para o levantamento de perfil do público-alvo, no que tange o nível de proficiência linguística dos aprendizes.

Notamos no discurso dos alunos-estagiários que o significado dessa ferramenta de avaliação inicial da proficiência dos aprendizes é coerente com as propostas apresentadas na literatura sobre o ensino de inglês para fins específicos, e se faz presente em sua prática pedagógica, o que nos permite afirmar que há articulação coerente entre as concepções teóricas e práticas na ação desses futuros professores. Essa compreensão pode ser advinda das experiências prévias de ensino dos APs, e especialmente pelo envolvimento de AP 2 em uma pesquisa de iniciação científica, na qual a aluna-professora discutia a elaboração de material didático com foco em vocabulário para o ensino de inglês instrumental, tratando de modelos e estratégias cognitivas de leitura.

Durante algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, constatamos o uso de técnicas pautadas na tradução de trechos de textos, como pode ser visto no excerto de aula a seguir:

- 1 AP 6: *Bom, pessoal. Olhando lá, o título do nosso texto “Why are people*
 - 2 *taller today than yesterday”. O que que dá pra entender só a partir do título?*
 - 3 *(...) Que pergunta é essa?*
 - 4 Aluno 1: *Por que as pessoas de hoje em dia são maiores que antigamente?*
 - 5 AP 6: *Por que as pessoas hoje em dia são mais altas que antigamente, tá?*
 - 6 *Vocês conseguiram chegar nessa conclusão a respeito do título?*
- (Excerto 1. Aula 27/05/2009).

Na primeira sessão de visionamento, frente à iniciativa de utilizar técnicas de tradução em sala de aula, um dos APs comenta:

1 AP 6: (...) quando a gente faz a correção dos exercícios (...) a gente tava
 2 fazendo a leitura do texto e meio que uma tradução junto, tipo, eu já queria
 3 tirar isso, porque quando eles tiverem, é, como nosso curso é pra vestibular e
 4 é específico, não vai ter ninguém traduzindo pra eles lá na hora, então a
 5 gente tem que focar no texto, só no que aquelas perguntas pedem, eu
 6 acho.(...) Por um lado, vai mais rápido pra um aluno que tem um nível,
 7 digamos assim, “avançado”, não precisa ficar voltando no texto toda hora.
 8 Só que pros outros alunos quando a gente faz a resposta e depois a gente
 9 volta no texto, só volta no texto no momento da resposta, eu acho que ajuda
 10 ele a achar a resposta.
 (Excerto 1. Visionamento 1).

Como justificativa para seu procedimento envolvendo a tradução em sala de aula, AP 6 identifica em sua própria prática a ocorrência de momentos em que fazia a tradução de textos. Entretanto, o futuro professor mencionou a irrelevância de tal prática em curso voltado para o uso de estratégias para compreensão de textos. AP 6 ainda esclareceu que essa prática não auxiliaria os aprendizes em contextos reais de avaliação para o ingresso em uma universidade. Consequentemente, trabalhar apenas com as estratégias, sem traduções, contribuiria para a dinâmica das atividades atendendo a alunos de diferentes níveis de proficiência.

Com relação ao minicurso da dupla AP 1 e AP 4, na primeira sessão de visionamento, AP 4 comentou sobre sua falta de segurança para lidar com a sala de aula, o material e os alunos, e sua parceira AP 1 tentou buscar os motivos dessa insegurança, como pode ser visto no excerto a seguir:

1 AP 1: É, mas você sente essa falta de segurança porque você não montou o
 2 material. Por exemplo, pra mim, eu montei esse material, eu sei o porquê que
 3 eu coloquei aquela atividade lá, é a terceira vez que eu estou aplicando ele, e
 4 isso fez com que eu, da primeira vez eu identificasse os erros e melhorasse.
 5 Essa é a terceira versão, então eu sei aonde já teve problema antes, então é
 6 por isso que eu estou meio “por dentro dos problemas”, inclusive as
 7 perguntas dos alunos (...) acho que é uma questão de experiência também.
 (Excerto 1. Visionamento 1).

Notamos que AP 1, que atuava no projeto há mais tempo e participava do grupo de pesquisa da universidade, investigando o uso de tarefas comunicativas por meio de material didático temático, justificou a provável falta de segurança de sua parceira, apontando seu papel na análise e elaboração de material didático. Para tanto, percebe-se que AP 1 retoma seus saberes da experiência (MONTEIRO, 2001), ao mencionar que a constante (re)formulação do material didático a permitiu identificar e antecipar possíveis questões problemáticas.

É interessante ressaltar que, dentre as disciplinas⁴⁷ de língua inglesa oferecidas aos futuros professores, tem-se uma disciplina obrigatória intitulada *Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: Teoria e Prática com Projetos*, que prevê o estudo e análise de teorias de ensino e aprendizagem de línguas, a elaboração de projetos interdisciplinares e de planos de ensino baseado em tarefas. Além dessa disciplina, os alunos-professores também contam com uma disciplina eletiva, intitulada *Avaliação e Produção de Material Didático em Língua Inglesa* que visa, dentre outros tópicos, a elaboração de materiais didáticos por intermédio de jogos, atividades com vídeo e música, e recursos de mídia.

Dessa maneira, podemos inferir que os conhecimentos construídos em tais disciplinas e aqueles advindos das experiências prévias de ensino no projeto de extensão, fazem com que AP 1 justifique a falta de segurança de sua colega. Em seu relatório, AP 4 comentou:

- 1 AP 4: *Essa aula não foi tão proveitosa para mim, pois não conheço o*
- 2 *material e a mitologia grega tão bem quanto se tivesse preparado o material.*
- 3 *Assim, fiquei mais ouvindo as interações entre os alunos, a parte sobre o*
- 4 *significado dos mitos na atualidade foi bem interessante, aprendi com isso.*
(Excerto 3. Relatório final de AP 4. 1º sem/2009).

AP 4 reconheceu a importância da participação no processo de elaboração de material didático para o curso e apresentou algumas consequências disso em sua prática

⁴⁷ Ver lista de disciplinas, ementas e objetivos no anexo 9, p.234.

pedagógica, ao mencionar que havia tido participação menor na referida aula. Ainda no primeiro visionamento, quando indagadas sobre o papel do professor em sala de aula, AP 1 o definiu da seguinte maneira:

1 AP 1: *Eu vejo o professor nesse sentido como aquele que vai organizar a*
 2 *informação que ele quer que o aluno entenda, e...assim que ele organiza essa*
 3 *informação e como quais são as tarefas ou passos que tem que ser dados*
 4 *pra que o aluno entenda. Por exemplo, aquela atividade da Pandora, eu*
 5 *poderia começar direto com o mito, mas eu preferi começar de uma figura*
 6 *aleatória sobre Pandora, mas sem eles saberem que era do mito, daí*
 7 *descrever, daí tentar começar a entender os aspectos daquilo, daí puxar o*
 8 *background knowledge deles sobre o mito, pra daí eles lerem o texto, porque*
 9 *se eles forem ler o texto logo de cara, não ia dar, então eu acho que o papel*
 10 *do professor é pensar nisso, em como essa informação vai ser aprendida*
 11 *pelo aluno, fazer links com o que foi visto antes, é mostrar a importância*
 12 *daquilo e por que está sendo feito, pelo menos eu sempre procuro falar o*
 13 *porquê das atividades.*
 (Excerto 2. Visionamento 1).

Observamos em parte da aula a que se refere AP 1, coerência entre o que ela concebia como figura de um bom professor de língua e o que ela demonstrava por meio de suas ações pedagógicas em sala de aula, conforme o excerto a seguir:

1 AP 1: *For our next task, we have student A on this page and student B on this*
 2 *other page. What you are going to do (...)* (agrupa os alunos em duplas). *You*
 3 *have different pictures, these four people here* (aponta para os alunos) *have*
 4 *picture A, the four people here* (aponta para alunos) *have picture B. I will put*
 5 *you in groups (...)* *Well, what you are going to do, you are going to describe*
 6 *the picture to each other (...)* *so what can you talk about? What is there in*
 7 *the picture? What colors are predominant in it? You can talk about the*
 8 *clothes of the woman because both pictures have a woman (Pandora) (...).*
 9 (AP faz a correção) *Let's see guys, so let's describe the picture together?*
 10 *What is there in the picture? (...)* (checa as respostas dos alunos) *If you have*
 11 *to describe the personality of this woman, shes's....curious, right? (...)*
 12 *Alunos: surprised?*
 13 AP 1: *Surprised maybe? What is she looking at? Well, guys we won't have*
 14 *time today, but our next chapter is about these pictures. They are both*
 15 *representations of Pandora's myth. Do you know Pandora's myth? Have you*
 16 *heard about Pandora's myth?*
 (Excerto 1. Aula 19/05/2009).

Na prática pedagógica da aluna-professora, há coerência entre o conhecimento do objeto de ensino (conhecimento linguístico-comunicativo) e sua forma de expressão

escolar (ensino de línguas por meio de tarefas comunicativas em material didático temático), ou seja, há articulação entre os conhecimentos científicos e práticos (GIMENEZ, 2005; MELLO, 2001). A aluna-professora apresentou, em sua ação pedagógica, o significado por ela atribuído ao papel do professor de línguas.

Outro aspecto que demonstrou a relação entre as ações pedagógicas e o que a aluna compreendia, aparece quando temos a proposta da atividade de *information gap*, realizada em sua aula. Segundo Richards (2006, p.33), um aspecto importante do ensino comunicativo de línguas é que em uma “comunicação real, as pessoas normalmente se comunicam com o objetivo de obter informações que não possuem”. Assim sendo, a atividade de *information gap*, elaborada e proposta em sala de aula por AP 1, demonstrou a compreensão de aspectos fundamentadores da abordagem comunicativa.

O quadro seguinte tem como objetivo sumarizar as ações pedagógicas dos APs, apresentar sua relação com as justificativas e significados atribuídos e apontar as bases de conhecimentos e experiências acessadas para justificar as ações e procedimentos em sala de aula.

DUPLA	AÇÃO / PROCEDIMENTO	JUSTIFICATIVAS / SIGNIFICADOS	CONHECIMENTOS / EXPERIÊNCIAS
AP 1 e 4	Papel passivo da AP durante a aula. Insegurança em sala de aula.	Não-participação no projeto de extensão e no processo de elaboração de material didático.	Experiência prévia de aprendizagem.
	Proposta de atividade de <i>Information Gap</i> .	Compreensão dos propósitos fundamentadores da abordagem comunicativa adotada no projeto.	Construto teórico-prático. Prática docente.
	Papel do professor de línguas.	Ação pedagógica condizente com o discurso.	Valores pessoais e intuições. Prática docente. Construto teórico-prático.
AP 2 e 6	Aplicação de avaliação diagnóstica.	Coerência metodológica com os pressupostos teóricos. Participação em projeto de pesquisa sobre inglês instrumental.	Construto teórico-prático. Habilidades investigativas.
	Leitura e tradução de textos.	Identificação da ação durante e após a aula. Incoerência com os objetivos do curso.	Construto teórico-prático. Contexto educacional. Adequação aos objetivos.
AP 3 e 5	Aplicação de avaliação diagnóstica	Concepções de avaliação formativa e somativa. Visões sobre <i>feedback</i> e desempenho do aprendiz.	Construto teórico-prático. Habilidades investigativas.
	Ensino pautado em gramática e tradução.	Identificação da ação e conhecimento prévio sobre concursos.	Valores pessoais e intuição. Experiência prévia de aprendizagem.
	Atividades individuais e centradas no professor.	Resposta à insegurança e heterogeneidade dos alunos.	Valores pessoais e intuição. Experiência prévia de aprendizagem.

Quadro 20. Ações Pedagógicas e Justificativas.

Notamos que para justificar as ações e procedimentos em sala de aula, os alunos-professores se pautaram em valores pessoais e intuições sobre ensinar e aprender línguas, em experiências prévias de ensino e aprendizagem, em aspectos teórico-aplicados e investigativos construídos no curso de formação, em objetivos de aprendizagem de alunos e em necessidades de contextos educacionais. Esses elementos se relacionam a níveis distintos de reflexão. Quando pautadas por conhecimentos informais construídos por meio

de experiências e intuições sobre o processo de ensino e aprendizagem, os futuros professores se orientam pela reflexão prática (LIBERALLI, 2008; MONTEIRO, 2001).

Sabe-se que esse tipo de reflexão, essencialmente embasado pela prática, é insuficiente para lidar com as diversidades e adversidades das realidades escolares, assim como a reflexão técnica, norteadada pelo uso de estratégias e aplicação de teorias prescritas por outros, também se mostrou deficiente e limitadora (ZEICHNER, 2003). Defendemos que professores necessitam de conhecimentos teórico-práticos e de habilidades investigativas para que possam se engajar no desenvolvimento profissional contínuo e na produção de conhecimento sobre a/na sua sala de aula, questionando as atividades educacionais e os contextos educacionais, norteados pela reflexão crítica (ALONSO; GIMENEZ, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006).

Valendo-se da terceira pergunta norteadora desta pesquisa, sobre os significados atribuídos para os procedimentos e as ações em sala de aula dos alunos-professores e as justificativas para tais ações, consideramos que os significados das ações pedagógicas presentes na prática de ensino e as justificativas atribuídas aos seus procedimentos puderam ser discutidos e abordados nas sessões de visionamento, devido ao distanciamento de suas práticas e à reflexão colaborativa.

De acordo com Liberali, Magalhães e Romero (2003, p.154), “o processo de questionamento e entendimento com base na argumentação e na justificação das escolhas feitas” é tomado como aspecto característico das sessões de visionamento, que ainda incluem a possibilidade de questionar e construir significados sobre as ações em sala de aula. Dessa maneira, constatamos que os APs participantes desta pesquisa resgataram seus conhecimentos teórico-práticos advindos de experiência prévia como alunos e/ou professores, das leituras e discussões propostas no curso de formação e de participação em

atividades extracurriculares, como projetos de extensão universitária e projetos de pesquisa de iniciação científica.

Além disso, notamos que, para as tomadas de decisão e resolução de problemas, os APs levaram em consideração respostas e soluções adequadas ao contexto educacional em que se desenvolvia a prática, aos objetivos e necessidades dos alunos e aos propósitos dos cursos por eles ministrados. Por vezes, os futuros docentes se pautaram em sua filosofia de ensino e aprendizagem, norteadas por suas intuições e valores pessoais. Mesmo quando os alunos-professores encontraram inconsistências entre o que *acreditavam ser* como professores e o que *realmente eram* em sala de aula, foi por meio de suas análises de ações pedagógicas que eles parecem ter atingido certo nível de conscientização, que lhes permitiu identificar outras possibilidades para a resolução de questões problemáticas em sala de aula.

Muitas decisões foram tomadas pelos APs durante ou após as aulas, por meio das sessões de visionamento ou apenas assistindo às suas aulas, o que contribuiu para que eles pudessem solucionar problemas de forma condizente com as necessidades e/ou objetivos de seus aprendizes, em seus respectivos contextos educacionais.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as considerações finais acerca desta investigação sobre o processo de (re)construção da prática pedagógica de futuros professores, algumas propostas de encaminhamento e limitações da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar como os conhecimentos teórico-práticos de alunos-professores se articulam para viabilizar o processo dinâmico de (re)construção da prática pedagógica. Para tanto, buscamos verificar se e como os saberes construídos na formação inicial estavam presentes em sua prática de ensino, para compreender como eles avaliavam suas ações pedagógicas, que significados poderiam ser atribuídos a tais ações e quais as justificativas para as tomadas de decisão e resolução de problemas na prática de ensino nos estágios.

Na tentativa de melhor compreender como se dava a complexidade acerca da construção de conhecimentos docentes, procuramos analisar neste estudo como os conhecimentos teórico-práticos se articulavam no processo de (re)construção da prática pedagógica de alunos-professores e como esse processo de desenvolvimento profissional poderia resultar em postura crítico-reflexiva nos alunos-professores.

Pela análise de dados, consideramos que o processo de (re)construção da prática pedagógica, descrita nesta pesquisa, seja pautado por uma noção do que denominamos *conhecimento teórico-prático-pedagógico*, sendo norteados pelos seguintes fatores:

a) *Experiência prévia de aprendizagem* dos alunos-professores como aprendizes de línguas, em contato com diferentes modelos de ensino.

Isto pode ser evidenciado nas análises das práticas de AP 3 e AP 5, que se viram dando aulas pautados em modelo de ensino de gramática e tradução, com atividades centradas no professor, apesar de apresentarem conhecimento teórico-prático, construído ao longo do curso de formação, que não condizia com tal prática.

b) *Prática docente* em diversos contextos de atuação profissional.

Grande parte dos APs participantes da pesquisa tinha alguma experiência prévia de ensino, tanto em LM quanto em LE, mas principalmente AP 1 e AP 2, cujas experiências em projeto de extensão e pesquisa lhes deram oportunidades de articular coerentemente os

pressupostos teórico-práticos desenvolvidos no curso de formação e nos projetos em suas aulas e em seus discursos. Isso lhes permitiu, também, observar em sua prática, aspectos que “funcionavam” ou não em sala de aula e (re)construir sua prática por meio de tentativa e erro.

c) *Valores pessoais e intuições* sobre ensino e aprendizagem de línguas (re)formulados por meio da prática docente e da experiência prévia de ensino.

Concomitantemente, tendo em mente a experiência de participação no projeto de extensão e suas intuições, AP 1 demonstrou estar construindo sua filosofia própria de trabalho docente, ao defender a heterogeneidade dos métodos de ensino e aprendizagem de línguas.

d) *Construto teórico-prático* desenvolvido em cursos de formação inicial e contínua, cursos de treinamento de professores em escolas de idiomas, congressos, palestras, leituras na área de ensino e aprendizagem de línguas.

A compreensão acerca de aspectos teórico-práticos sobre o uso de tarefas e de estratégias de leitura no processo de ensino e aprendizagem de línguas é visivelmente presente nas definições, ações pedagógicas e justificativas para tais ações, apresentadas por AP 1 e AP 2.

e) *Adequação dos objetivos* institucionais e/ou educacionais aos objetivos de aprendizagem de seus alunos.

Foi possível observar na prática pedagógica de AP 2 e AP 6 que, mesmo tendo como objetivo desenvolver as habilidades de leitura e compreensão de textos em língua inglesa no MC proposto, eles notaram o uso de tradução em sala de aula. Ao assistirem às aulas e ao perceberem tal procedimento, passaram a não traduzir trechos de textos para que os objetivos da aula, do curso e dos alunos fossem condizentes com as atividades propostas.

Da mesma maneira, AP 3 e AP 5 buscaram (re)pensar a elaboração do material didático utilizado no curso para atender à diversidade de objetivos do público-alvo de seu MC, procurando trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais.

f) Fatores referentes ao *contexto educacional* como planejamento do currículo escolar; relação com coordenadores, supervisores, diretores, pais; recursos didáticos e estruturais disponíveis; *status* na escola; plano de carreira; e estímulo institucional ao desenvolvimento profissional de docentes.

Constatamos nas reflexões feitas por AP 6 e AP 2 a necessidade da figura presente e ativa de um coordenador/supervisor pedagógico que possa estimular o corpo docente a refletir sobre a própria prática. Além disso, os questionamentos desses APs frente às realidades de trabalho de professores apontam as condições desestimulantes em determinados contextos que os privam de oportunidades para o desenvolvimento profissional contínuo.

g) *Habilidades investigativas* envolvendo os alunos-professores no processo de produção de conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Notamos que AP 5 compreendeu a avaliação diagnóstica utilizada em seu minicurso como pré e pós-teste com o intuito de verificar o desempenho do aprendiz por meio de sua instrução, ou seja, é possível observar que o aluno-professor possuía uma visão investigativa. Além disso, AP 1 também compreende a importância da pesquisa sobre a/sala de aula para corroborar ou refutar suas hipóteses e intuições sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio de tarefas comunicativas.

h) *Reflexão contínua* sobre a própria prática pedagógica para subsidiar o processo de (re)construção de conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem e para fundamentar o desenvolvimento profissional contínuo. Pode ser considerado o fator de maior relevância, pois permeia a experiência prévia de ensino e aprendizagem, os valores pessoais e

intuições, as adequações ao contexto educacional e aos objetivos dos aprendizes e o construto teórico prático.

Conforme discutido por AP 2, a experiência em sala de aula permite que futuros professores tenham condições de ver, testar e (re)formular as teorias abordadas no curso de formação, por meio da autorreflexão e reflexão colaborativa. Para AP 3 e AP 6, a reflexão constante é vista como forma para o aprimoramento da prática pedagógica e atualização profissional.

Dessa maneira, por meio dos resultados obtidos, podemos apontar que essas questões atuam dinamicamente e continuamente no processo de (re)construção da prática pedagógica de professores de línguas, sendo ilustradas na figura seguinte:

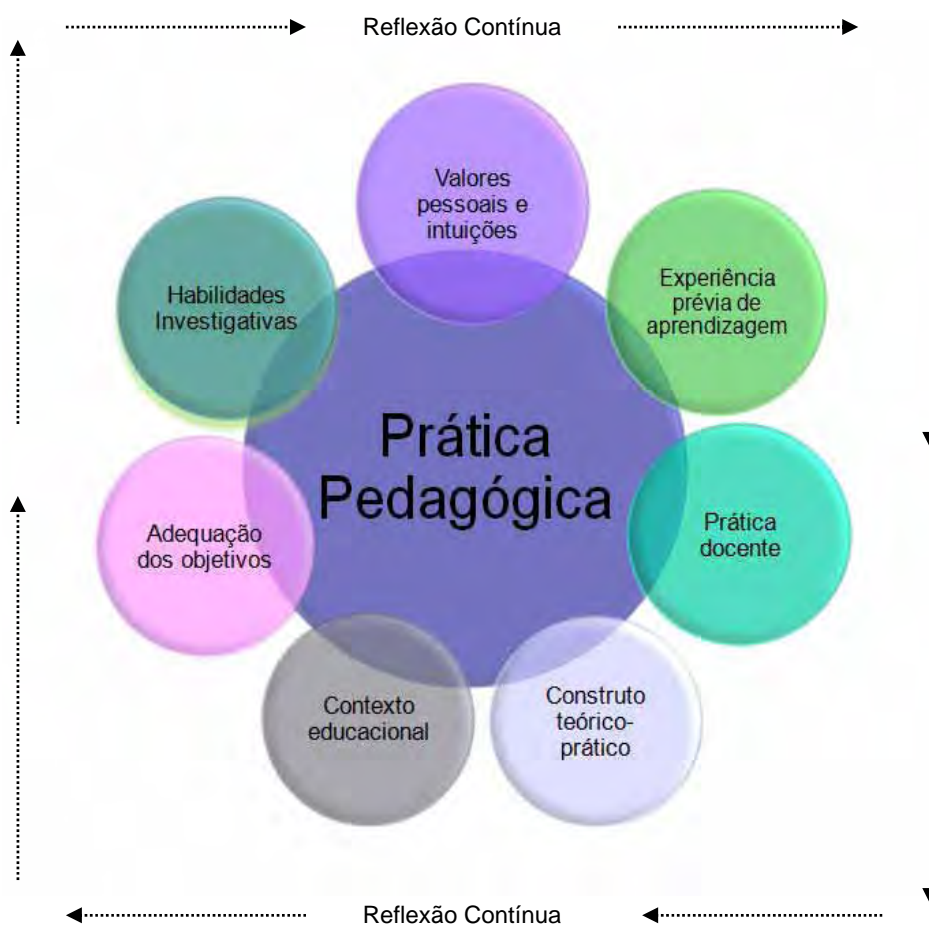


Figura 1: Elementos Atuantes no Processo de (Re)construção da Prática Pedagógica.

Esses componentes e agentes do processo de (re)construção da prática pedagógica se circunscrevem em todos os momentos reservados para a reflexão sobre a prática docente, o que nos permite retomar a tese orientadora desta pesquisa, de que habilidades e conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas podem ser construídos por intermédio da reflexão sobre a prática pedagógica, proporcionando aos futuros professores oportunidades para a construção de postura crítica e questionadora frente ao contexto contemporâneo de ensino de LEs.

Mesmo com alguns obstáculos vivenciados pelos alunos-professores, podemos afirmar que eles foram capazes de articular conhecimentos teórico-práticos nos contextos educacionais para otimizar os processos de ensino e de aprendizagem de línguas. Notamos também que o aluno-professor, ao observar a situação do ensino, por meio da reflexão, toma consciência das diversidades e adversidades presentes em tal contexto, buscando compreender variáveis do processo de ensino e aprendizagem que ocorrem na prática docente.

Além disso, diante das práticas pedagógicas de muitos professores observados, os alunos-estagiários tentaram compreender os motivos para tais ações didático-pedagógicas e apontar encaminhamentos para mudanças efetivas das situações de ensino e aprendizagem com as quais tiveram contato. Foi possível constatar que, em seus encaminhamentos, muitos deles compreendem que não é apenas papel do professor imbuir-se de um desejo de mudança da realidade, mas de todos aqueles envolvidos no ambiente escolar, a saber, alunos, pais, diretores, coordenadores e responsáveis pelas políticas educacionais.

Por meio dos resultados obtidos, consideramos que a autoavaliação e a reflexão auxiliaram os futuros professores a compreender suas ações didático-pedagógicas e a apontar encaminhamentos para a melhoria das situações de ensino e aprendizagem,

favorecendo não somente o processo de aprendizagem dos alunos, mas contribuindo também para seu desenvolvimento profissional.

Notamos que, ao cursarem as disciplinas de PE, muitos alunos-professores já têm alguma experiência docente em LM ou LE em instituições de ensino fundamental e/ou médio, escolas de idiomas e em projetos de extensão universitária, atuando como professores e/ou monitores. Especulamos que essa característica pode ser advinda do oferecimento do curso no período noturno, o que lhes proporcionaria maiores oportunidades de se envolverem em atividades docentes, na universidade ou fora dela, ao longo do processo formativo. A relevância dessa experiência prévia no processo de (re)construção da prática pedagógica reside no fato de os conhecimentos implícitos e intuitivos sobre como ensinar e aprender línguas, trazidos pelos alunos-professores, tendem a influenciar a (re)construção de seus saberes teóricos e pedagógicos, como argumentam Feiman-Nemser (2008) e Vieira-Abrahão (2004).

Defendemos que cursos de formação inicial de professores de língua inglesa são responsáveis por propiciar espaços para a (re)construção de conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, visando ao aprimoramento da prática pedagógica desses profissionais. Um desses espaços se configura na Prática de Ensino, compreendida como disciplina propiciadora da produção e (re)construção de conhecimentos acerca da realidade educacional, sendo o eixo articulador da teoria-prática.

Assim, consideramos primordial que as práticas educacionais e as realidades contextuais estejam alinhadas para que professores ainda em processo de formação possam se tornar pensadores críticos e portadores de suas próprias opiniões com relação ao ambiente escolar e a profissão docente e tenham subsídios para otimizar o processo de ensino e aprendizagem de línguas em diversos contextos educacionais.

Encaminhamentos e Limitações

Tendo em mente algumas propostas de encaminhamento, compreendemos o fato de que parte da carga horária da disciplina de Prática de Ensino seja cedida para que os alunos que trabalham durante o dia possam se dedicar às atividades previstas para o estágio. Contudo, apontamos que há necessidade de aumentar o número de encontros entre alunos-professores e o professor-formador, para o aprofundamento das discussões e reflexões acerca das situações de ensino e aprendizagem de LE nos mais diversos contextos educacionais.

Esses encontros poderiam ser otimizados com reflexões sobre as realidades dos contextos educacionais por meio de fóruns de discussão e outras atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem, utilizado pela universidade. Essa prática seria uma forma de suprir a impossibilidade dos encontros presenciais, devido à necessidade da liberação do horário das aulas de PE para que os alunos possam realizar os estágios. Além disso, durante o desenvolvimento dos estágios, aqueles APs que pudessem, poderiam comparecer à universidade no horário previsto para as aulas para reuniões de orientação/supervisão individuais.

Em entrevista com o professor-formador, detectou-se a falta e/ou pouco comprometimento de alguns alunos-professores nas disciplinas referentes à Prática de Ensino, principalmente no que tange a realização das leituras teóricas propostas e a participação nas discussões em sala de aula. Essa falta de comprometimento pode ter ocorrido devido ao fato de que parte dessas discussões pode ter sido feita, anteriormente, em outras disciplinas ao longo do curso de formação. Uma das formas de estimular o envolvimento dos futuros professores nas aulas de PE seria propor que parte das leituras da

disciplina fosse sugerida pelos próprios alunos-professores, a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Essas discussões poderiam ser norteadas por textos de interesse voltados para uma compreensão mais ampla das práticas escolares em contextos públicos, por exemplo, aqueles que tratam das fontes de estresse na carreira docente ou práticas docentes bem sucedidas no modelo brasileiro de ensino. Essas leituras ainda poderiam ser complementadas por aquelas emergentes das observações dos alunos, para maior aproveitamento das discussões e provável envolvimento dos alunos-professores.

Outra questão relevante no que concerne a essa falta de envolvimento e comprometimento dos alunos-professores nas aulas de PE pode ser decorrente da própria estrutura curricular e conteúdo teórico do curso investigado. Em se tratando de um currículo inovador (*content-based*), que propõe o desenvolvimento da proficiência linguística por meio do estudo de tópicos voltados para a formação docente, seria necessário repensar os conteúdos teóricos tratados ao longo da graduação, em relação àqueles abordados pelas disciplinas de PE, para que as discussões sejam pertinentes e relevantes podendo, assim aumentar o grau de envolvimento e desenvolvimento profissional dos alunos-professores.

Além disso, as sessões de visionamento demonstraram ser uma eficiente ferramenta para estimular processos reflexivos dos APs sobre as aulas por eles ministradas, sendo sua inclusão na disciplina de Prática de Ensino benéfica para que os futuros professores possam refletir sobre sua prática pedagógica, tomando-a como um lugar de (re)construção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional contínuo. Ao longo do período de realização das sessões de visionamento, verificamos que a percepção dos alunos-professores sobre suas ações pedagógicas, normalmente, ocorriam quando eles assistiam a suas aulas, o que ocasionava diferentes níveis de reflexão. Na proposta e implementação de

formas para solucionar problemas da prática pedagógica, eles acessavam todas as formas de saberes, aqueles advindos de suas experiências prévias de ensino e aprendizagem e aqueles construídos ao longo do curso de formação inicial.

É pertinente mencionar que os visionamentos acabaram se tornando uma sessão de pós-observação de aulas, pois contribuíram para que os APs se questionassem sobre o que aprenderam com tal experiência, de acordo com Bowers (1987 *apud* WALLACE, 1991). O objetivo principal das sessões era levantar questionamentos e justificativas sobre as ações pedagógicas por meio da observação de aulas gravadas em vídeo feitas pelos alunos-professores, o que pode ter caracterizado tais sessões como formas de supervisão criativa (GEBHARD, 1990b). Destacamos que essa etapa acabou se tornando uma consequência do uso de tal instrumento, uma vez que essa intervenção não havia sido preestabelecida.

Outro encaminhamento seria a implementação do modelo de parceria entre universidade e escola, como forma de atrelar a formação inicial à contínua de professores, como proposto por Mello (2010), Vieira-Abrahão (2007), Jordão (2005), Cristóvão (2005) e Paiva (2005). Esse modelo se faz relevante não somente para o contexto de formação de professores investigado, mas para muitas outras instituições formadoras, pois tal parceria seria uma maneira de estabelecer uma rede de colaboração entre os saberes produzidos nas universidades e aqueles construídos nos cotidianos escolares, que ainda necessitam de mais estudos substanciais para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de línguas e das condições formativas de professores.

É necessário salientar também que o planejamento curricular do curso de formação pautado no ensino de língua inglesa e formação de professores por meio de conteúdos (*content-based*), pode ter auxiliado os alunos-professores no processo de (re)construção de conhecimentos teórico-práticos, uma vez que aspectos do ensino e aprendizagem de línguas não são vistos apenas nas disciplinas de Prática de Ensino. Hiebert *et. al.* (2007) já

havia apontado que cursos de formação que preparam o aluno-professor a ensinar e aprender, por meio de conteúdos sobre a prática docente, tendem a potencializar sua prática profissional e a valorizar sua autonomia. A formação de professores de língua inglesa por meio de conteúdos sobre o ensino e aprendizagem de LE no contexto investigado tem como principal intuito, melhor preparar seus futuros professores para lidar com as diversidades e adversidades dos contextos educacionais de maneira autônoma e crítica, tendo em vista a otimização dos processos de ensinar e aprender.

Uma das limitações da pesquisa se refere justamente, a essa organização, pois dadas essas características (*content-based*), seria preciso desenvolver mais pesquisas em contextos distintos de formação de professores para confirmar a obtenção de resultados semelhantes em disciplinas de PE.

Ressaltamos ainda a necessidade de retornar os dados e resultados obtidos nesta investigação para a instituição formadora, para o professor-formador e para os alunos-professores envolvidos, de maneira a atender aos compromissos éticos em pesquisas, conforme defendem Celani (2005), Telles (2002b) e André (2001). Esperamos também que esta investigação possa contribuir para uma análise do processo formativo desenvolvido no curso, ao oferecer uma visão externa sobre a importância das atividades realizadas nas disciplinas de Prática de Ensino na formação profissional de professores de língua inglesa.

Muitos cursos de formação inicial têm como objetivos promover reflexões e suscitar ações em busca da (trans)formação e da melhoria das situações de ensino e aprendizagem nos mais diversos contextos educacionais. Sustentamos que o ato de atingir tais (trans)formações é o que alimenta e estimula educadores na eterna busca pela compreensão de si e do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D. M., MARGONARI, D. M. O Processo de Formação de Educadores em Língua Inglesa: Relato de uma Experiência. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. Indaiatuba, n. 6, p. 11-23, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo. n.9. p.9-19. 2006.

_____. O Professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília. vol. 3, n.1, 2004.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997a. p.13-28.

_____. Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira. In: *Apliemge - Ensino e Pesquisa*, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997b.

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 1993. 75 p.

ALONSO, T.; GIMENEZ, T. N. A Utilização de um Instrumento Mediador da Prática de Ensino de Inglês: análises preliminares. In: *Anais I Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas-CLAFPL*. Florianópolis, 2006. p. 45-53.

ALVAREZ, M.L.O. O Papel dos Cursos de Letras na Formação dos Professores de Línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K.A. (org). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 235-255.

ALVES, N.; GARCIA, R.L. A Construção do Conhecimento e o Currículo dos Cursos de Formação de Professores na Vivência de um Processo. In: ALVES, N. *Formação de Professores: Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-88.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. ALARCÃO, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p.89-122.

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. _____ (org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas: Papirus, 2001.

ARANTES, K.G. A Formação do Professor de Línguas: de que esse processo não pode prescindir? In: *Anais I Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas-CLAFPL*. Florianópolis, 2006. p. 96-102.

BAILEY. K.M. *Language Teacher Supervision: a case-based approach*. New York: Cambridge University Press, 2006.

BARBIRATO, R. C. Alguns Resultados do Uso de Tarefas com Iniciantes de Contexto Adverso. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo. n. 12 p.9-18. 2007.

BATISTA, L.O. A Disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa vista por Professores Recém-Formados. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São José do Rio Preto. n.12, p. 75-90, 2007.

BATSTONE, R. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Brasília Seção 1, 31p.

_____. *Resolução CNE/CP1/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1,p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, 9p.

_____. *Resolução CNE/CP2/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, 1p.

BIRCH, B. M. *The English Language Teacher in Global Civil Society*. New York: Routledge, 2009.

BROWN, H.D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W.A. *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practices*. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 9-18.

_____. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, 2000.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. Second Language Teacher Education. In: _____. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 1-8.

CAJAL, I. B. A Interação de Sala de Aula: Como o Professor Reage às Falas Iniciadas pelos Alunos. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A.A. (orgs). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 125-159.

CARBONNEAU, M.; HÉTU, J.C. Formação Prática dos Professores e Nascimento de uma Inteligência Profissional. In: PAQUAY, L. PERRENOUD, P. ALTET, M. CHARLIER, E. (orgs). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 67-84.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas 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. p.57-67.

_____. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. In: *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 8. n. 1, p. 101-122, 2005.

_____. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M., TOMITCH, L. M. B. *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Editora Insular, 2000. p.17-32.

CLAUS, M. M. K. *A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira: O que revelam os estágios*. 2005. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COELHO, H. S. H. “É Possível Aprender Inglês na Escola?” Crenças de Professores sobre o ensino de Inglês em Escolas Públicas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores*. Campinas: Pontes, 2006. p.125-143.

CRISTÓVÃO, V.L.L. Por Relações Colaborativas entre Universidades e Escolas. In: CRISTÓVÃO, V.L.L.; GIMENEZ, T. (orgs). *ENFOPLI: Construindo uma Comunidade de Formadores de Professores de Inglês*. Londrina: Artgraf, 2005. p. 19-22.

CROOKES, G. *Values, Philosophies, and Beliefs in TESOL: making a statement*. New York: Cambridge University Press, 2009.

DONADIO, L.F.P.S. *Content-Based Instruction para Professores Pré-Serviço: uma análise da problemática do processo de avaliação*. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. *Linking Classroom Assessment with Student Learning*. 2003. Disponível em: <
http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL_Institutional_Testing_Program/ELLM2002.pdf> .
 Acesso em: 10 de jun de 2010.

EHRMAN, M. E. The Affective Dimension: Motivation, Self-Efficacy, and Anxiety. In: _____. *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1993. p. 135-162.

EMIDIO, D. E. *Processo de Conscientização do Futuro Professor de Língua Inglesa sobre as Especificidades de se Aprender Inglês para Ensinar*. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: Freed, B. F. (ed.). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Massachusetts: D. C. Heath and Company, 1991. p. 338-353.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para Discussão. In: ALVES, N. *Formação de Professores: Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez, 2002.

FARRELL, T.S.C. The Novice Teacher Experience. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 182-189.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher Learning: How do teachers learn to teach? In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D. (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education: enduring questions in changing contexts*. 3rd edition. New York: Routledge, 2008. p.697-705.

FREEMAN, D. The Scope of Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 11-19.

FREITAS, M. A.; BELINCANTA, C.I.; CÔRREA, H.C.M.O. Professores de Língua Inglesa em Formação: Mudando de Crenças e Atitudes. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 39. p. 47-67, 2002.

GEBHARD, J.G. The Practicum. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 250-258.

_____. Interaction in a Teaching Practicum. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990a. p. 119-131.

_____. Models of Supervision: choices. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990b. p. 156-166.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto*. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 129-150.

GIL, G. Mapeando os Estudos de Formação de Professores de Línguas no Brasil. In: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p.173-182.

GIMENEZ, T. Desafios Contemporâneos na Formação de Professores de Línguas: Contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p.182-201.

GOLOMBEK, P. Personal Practical Knowledge in L2 Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 155-162.

GRAVES, K. The Curriculum of Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009.p.115-124.

HIBARINO, D. A. Práticas de Ensino de Língua Inglesa durante e após o Curso Universitário: Diálogos Possíveis. In: *Anais II Congresso Internacional da Associação de Professores Universitários de Inglês-ABRAPUI*. São José do Rio Preto, 2009.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HIEBERT, J. *et. al.* Preparing Teachers to Learn from Teaching. *Journal of Teacher Education*, vol. 58, no. 1, p. 47-61, 2007.

JESUS, S. N. Perspectivas para o Bem-Estar Docente. In: ADÃO, A.; MARTINS, E. *Os Professores: Identidades (Re) Construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p 81-92.

JOHNSON, K.E. Trends in Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 20-29.

JORDÃO, C.M. O professor de Língua Estrangeira e o Compromisso Social. In: CRISTÓVÃO, V.L.L.; GIMENEZ, T. (orgs). *ENFOPLI: Construindo uma Comunidade de Formadores de Professores de Inglês*. Londrina: Artgraf, 2005. p. 1-4.

JORGE, M.L.S. Prática de Ensino de Inglês: o estágio como experiência integradora da teoria, reflexão e prática. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (orgs). *Inglês como Língua Estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p.499-508.

JOSSO, M. C. Uma experiência formadora: a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação. In: _____ *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 113-144.

KANEKO-MARQUES, S. M. *Desenvolvimento de Competências de Professores de Língua Inglesa por meio de Diários Dialogados de Aprendizagem*. 2007. 116f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

KENSKI, V. M. A Vivência Escolar dos Estagiários e a Prática de Pesquisa em Estágios Supervisionados. In: PICONEZ, S.C.B. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papirus, 2002. p. 39-51.

KFOURI-KANEOYA, M.L.C. A Formação Reflexiva de Professores de Línguas: conceitos e tarefas de significação social. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São José do Rio Preto, n. 13, p. 67-77, 2008.

KLEIMAN, A. B. O Estatuto da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 51-77.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In: PICONEZ, S.C.B. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 63-74.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

_____. Deconstructing Applied Linguistics: a Postcolonial Perspective. In: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 25-37.

_____. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University, 2003.

_____. Theorising Practice, Practising Theory: the role of critical classroom observation. In: TRAPPES-LOMAX, H.; MCGRATH, I. (orgs.). *Theory in Language Teacher Education*. Essex: Pearson Education, 2001. p. 33-45.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammmaring. In: _____. *Teaching Language from Grammar to Grammmaring*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2003. p.140-170.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. Second Language Acquisition Research Methodology. In: _____. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman, 1991. p.10-51.

LENOIR, Y. Pesquisar e Formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1299-1325, 2006.

LEUNG, C.; TEASDALE, A. ESL Teacher Competence: Professional Education and the Nature of Professional Knowledge. In: TRAPPES-LOMAX, H.; McGRATH, I. (eds.) *Theory in Language Teacher Education*. London: Longman, 1999.p.70-81.

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral Editora, 2008. 112p.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T.R.S. Autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (orgs). *Reflexões e Ações no Ensino e Aprendizagem de Línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, v.1, p.131-165.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica. *The ESpecialist*. São Paulo, v. 19, n. 2. p. 169-184, 1998.

MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical. *Revista Ibero-Americana de Educación*. Madrid, n. 25, p. 147-174, 2001.

MELLO, H. Formação Cidadã: A Produção de Conhecimento via Parceria Universidade-Escola. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes, 2010. p .93-108.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. 6ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 189p.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e prática. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano 22, n. 74, p.121-142, abril, 2001.

NAVARRO, E. H. A; OLIVEIRA, M. E. C.; LUCAS, P. O. How to Teach Grammar in the Study of English as a Foreign Language. *Revista Versão Beta*, n.18, ano 1, p.1-6, 2003.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, n.24, p.126-145, 2004.

PACHECO, J. A; FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto Editora: Porto, 1999.

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

PERRENOUD, P. Construindo Competências. *Nova Escola*. Setembro de 2000. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/135_set00/html/fala_mestre.htm>. Acesso em: 15 out. 2006.

PICONEZ. S.C.B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: _____. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papyrus, 2002. p.15-38.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (org.) *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 7ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 15-34.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto*. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 17-51.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, n. 24, v.2, p.161-176, 1990.

RICHARDS, J.C.; FARRELL, T.S.C. *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. New York: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, J.C. *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services, 2006. Tradução de: *Communicative Teaching Today*.

_____. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ROBINSON, P. *ESP Today: a practitioner's guide*. United Kingdom: Prentice Hall International, 1991.

SACRISTÁN, J. G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto*. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 17-51.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA. Ensino de Língua Estrangeira para Jovens e Adultos na Escola Pública. In: LIMA, D. C. (org). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 21-30.

SHOHAMY, E.; INBAR, O. *The Language Assessment Process: a “multiplism” perspective*. University Park, PA: The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency Education and Research, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008. 56 p.

STURM, L. A Pesquisa-Ação e a Formação Teórico-Crítica de Professores de Línguas Estrangeiras. In: GIL, G. ; Vieira-Abrahão, M. H. (orgs). *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p.339-350.

TARONE, E.; ALLWRIGHT, D. Second Language Teacher Learning and Student Second Language Learning: Shaping the Knowledge Base. In: TEDICK, D.J. (ed.) *Second Language Teacher Education: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2009. p.5-23.

TELLES, J. A Trajetória Narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina: UEL, 2002a. p 15-33.

_____. É Pesquisa é? Ah, não quero, não bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 5. n. 2, p. 91-116, 2002b.

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VALADARES, J. M. O Professor diante do Espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto*. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 187-199.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação de Professores de Línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K.A. (org). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010a. p.225-233.

_____. Cognição de Professores de Línguas: formação, fatores contextuais e práticas de sala de aula. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São José do Rio Preto, n. 16, p. 1113-134, 2010b.

_____. A Formação Inicial do Professor de Língua Estrangeira: Parceria Universidade e Escola Pública. In: ALVAREZ, M.L.O. ; SILVA, K.A. (orgs) *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 155-166.

_____. A Formação Inicial e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Línguas Estrangeiras: Práticas e Pesquisas. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília. Ano 5, n. 2, p.8-23, 2006a.

_____. The Construction of Theoretical and Practical Knowledge in Initial Teacher Education. *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*. n. 7, p.87-99, 2006b.

_____. Metodologia na Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006c. p. 219-231.

_____. Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Alunos-Professores de Língua Estrangeira e sua Formação Inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p.131-152.

_____. Formação Acadêmica e a Iniciação Profissional do Professor de Línguas: Um Estudo da Relação Teoria e Prática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n.37, p. 60-81, 2001.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. Indaiatuba, n. 5, p. 153-159, 2000/2001.

_____. Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: A Formação em Serviço em Questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.

VIEIRA, F. Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, 2009.

VILAÇA, M.L.C. Pesquisa e Ensino: considerações e reflexões. In: *E-escrita*. Nilópolis, vol.1, n. 2, p. 59-74, 2010.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WILLIAMS, M. Learning Teaching: a social constructivist approach-theory and practice or theory with practice? In: TRAPPES-LOMAX, H.; MCGRATH, I. (orgs). *Theory in Language Teacher Education*. Essex: Pearson Education, 2001. p.11-20.

ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.29, n.103, p.535-554, 2008.

_____. Formando Professores Reflexivos para a Educação Centrada no Aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de Professores; desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 35-55.

_____. *Educating Reflective Teachers for Learner-Centered Education: Possibilities and Contradictions*. In: 16º Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa. 2001, Londrina.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D.P. *Reflective Teaching: an Introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

Apêndices

Apêndice 1: Instrumento Particular de Contrato de Pesquisa para Professor

Por meio deste instrumento particular, de um lado Sandra Mari Kaneko-Marques, portadora do RG 28.739.560-1 SSP/SP, doravante, PESQUISADORA e de outro lado, _____, portador(a) do RG _____, doravante, PROFESSOR (A), tem entre si por justo e combinado o presente contrato de participação no desenvolvimento de pesquisa em nível de doutorado em Estudos Linguísticos, na área de concentração em Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, orientado pela Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão, e intitulada “O Processo de (Re) Construção da Prática Pedagógica de Professores de Língua Inglesa em Formação Inicial”, mediante as cláusulas e condições seguintes:

- I) O (A) PROFESSOR(A), na qualidade de participante da pesquisa mencionada, consente que a PESQUISADORA observe as aulas por ele(a) ministradas na Universidade Federal de São Carlos, durante o período de agosto de 2008 a dezembro de 2009, a serem realizadas no período noturno.
- II) À PESQUISADORA será permitido o registro das aulas por meio de equipamento áudio-visual, filmadora, durante o período citado no inciso I.
- III) Cabe ao PROFESSOR (A), participar como colaborador (a) da pesquisa concedendo entrevista, gravada em áudio, bem como autorizando a proposta de implementação de sessões de visionamento junto aos alunos-professores, participantes da pesquisa.
- IV) Os registros das aulas, entrevista e sessões de visionamento poderão ser transcritos e explorados pela PESQUISADORA. As transcrições das aulas e entrevista poderão ser posteriormente utilizadas em publicações e/ou encontros de natureza científico-acadêmicas, bem como na tese de doutorado a ser desenvolvida pela mesma.
- V) No corpo de texto da tese de doutorado resultante da pesquisa em questão, não serão divulgados os nomes dos participantes envolvidos.
- VI) A PESQUISADORA guardará os registros em áudio e vídeo sobre o trabalho do (a) PROFESSOR (A), provenientes dos processos citados no inciso III sob o mais absoluto sigilo, tendo acesso aos mesmos, somente e exclusivamente sua orientadora e o (a) PROFESSOR.
- VII) Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, que tem término previsto para março de 2011, todos os registros áudio-visuais permanecerão sob a responsabilidade da PESQUISADORA. Na ocasião de conclusão do curso de doutorado, após a defesa de tese, a PESQUISADORA compromete-se a devolver todos os registros para o (a) PROFESSOR (A), que por sua vez, poderá utiliza-los como desejar.
- VIII) Ao PROFESSOR (A) será facultado o direito de desistir da participação na pesquisa, retirando seu consentimento a qualquer momento, independentemente da fase de realização desta pesquisa.

E por estarem em pleno acordo, assinam as partes, o presente instrumento, feito em duas vias, de igual teor e efeito.

São Carlos, _____ de 2008.

PESQUISADORA: Sandra Mari Kaneko-Marques

PROFESSOR (A): _____

Apêndice 2: Instrumento Particular de Contrato de Pesquisa para Alunos

Por meio deste instrumento particular, de um lado Sandra Mari Kaneko-Marques, portadora do RG 28.739.560-1 SSP/SP, doravante, PESQUISADORA e de outro lado, _____, portador(a) do RG _____, doravante, ALUNO (A)- PROFESSOR (A), tem entre si por justo e combinado o presente contrato de participação no desenvolvimento de pesquisa em nível de doutorado em Estudos Linguísticos, na área de concentração em Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, orientado pela Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão, e intitulada “O Processo de (Re) Construção da Prática Pedagógica de Professores de Língua Inglesa em Formação Inicial”, mediante as cláusulas e condições seguintes:

- I) O ALUNO (A)- PROFESSOR (A), na qualidade de participante da pesquisa mencionada, consente que a PESQUISADORA observe as aulas por ele(a) ministradas nos Estágios de Regência na Rede Pública de Ensino, durante o período de agosto de 2008 a dezembro de 2009.
- II) À PESQUISADORA será permitido o registro das aulas por meio de equipamento áudio-visual, filmadora, durante o período citado no inciso I.
- III) Cabe ao ALUNO (A)- PROFESSOR (A), participar como colaborador (a) da pesquisa ao responder a questionários, conceder entrevista, gravada em áudio, bem como participar da proposta de implementação de sessões de visionamento.
- IV) Os registros das aulas, entrevista e sessões de visionamento poderão ser transcritos e explorados pela PESQUISADORA. As transcrições das aulas e entrevista poderão ser posteriormente utilizadas em publicações e/ou encontros de natureza científico-acadêmicas, bem como na tese de doutorado a ser desenvolvida pela mesma.
- V) No corpo de texto da tese de doutorado resultante da pesquisa em questão, não serão divulgados os nomes dos participantes envolvidos.
- VI) A PESQUISADORA guardará os registros em áudio e vídeo sobre o trabalho do (a) ALUNO (A)- PROFESSOR (A), provenientes dos processos citados no inciso III sob o mais absoluto sigilo, tendo acesso aos mesmos, somente e exclusivamente a PESQUISADORA, sua orientadora e o (a) PROFESSOR.
- VII) Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, que tem término previsto para março de 2011, todos os registros áudio-visuais permanecerão sob responsabilidade da PESQUISADORA. Na ocasião de conclusão do curso de doutorado, após a defesa de tese, a PESQUISADORA compromete-se a devolver todos os registros para o (a) ALUNO (A)- PROFESSOR (A), que por sua vez, poderá utiliza-los como desejar.
- VIII) Ao ALUNO (A)- PROFESSOR (A) será facultado o direito de desistir da participação da pesquisa, retirando seu consentimento a qualquer momento, independente da fase de realização desta pesquisa.

E por estarem em pleno acordo, assinam as partes, o presente instrumento, feito em duas vias, de igual teor e efeito.

São Carlos, _____ de _____ de 2008.

PESQUISADORA: Sandra Mari Kaneko-Marques

ALUNO (A)- PROFESSOR (A)

Apêndice 3: Roteiro para Observação de Aulas de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2

Disciplina: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em LI

Data da Observação:

Objetivo das Observações (Perguntas de Pesquisa)

- a) Descrever o processo de desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula proposto pelo professor-formador.
- b) Viabilizar a investigação sobre a forma como é tratada a formação crítico-reflexiva no contexto de pesquisa.
- c) Observar a reação e participação dos alunos em relação ao desenvolvimento da prática pedagógica.

Organização Geral da Aula

- a) Qual o principal objetivo da aula? (Apresentação/introdução de novo tema, revisão, discussão, orientação, etc...)

Atividades em Sala de Aula

- b) Quais tópicos/temas foram discutidos? Quais as atividades propostas para o desenvolvimento do tópico da aula? Quais foram seus objetivos?
- c) Como (e se) as atividades em sala de aula propostas pelo professor-formador envolvem o processo de desenvolvimento da prática pedagógica?
- d) Quais questões sobre a prática de ensino foram tratadas na aula? Como foram abordadas tais questões?
- e) Como (e se) é abordada a formação crítico-reflexiva na aula observada?

Alunos

- f) A produção dos alunos nas atividades tem por foco as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem ou a prática pedagógica?
- g) Como os alunos reagem durante a apresentação e desenvolvimento do tópico?

Apêndice 4: Questionário para Alunos do Curso de Letras

Este questionário tem como objetivo obter dados para minha pesquisa sobre formação de professores de língua inglesa que vem sendo desenvolvida no curso de Letras desta universidade. Sua resposta será muito importante. Sua identidade permanecerá em sigilo. Agradeço, desde já, a sua colaboração.

(opcional) Nome _____ Idade _____

Ano de Ingresso no Curso de Letras: _____

PARTE 1: APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

- 1) Você estudou inglês anteriormente? Onde? Quando? Por quanto tempo?
- 2) Atualmente, você frequenta cursos de idiomas? Em caso afirmativo, quais? Em que nível?
- 3) Quais recursos você utiliza/tem utilizado fora da sala de aula para aprimorar seus conhecimentos em língua inglesa?
- 4) Quais conhecimentos e habilidades você considera importantes para uma aprendizagem eficiente de língua inglesa? Justifique sua resposta.

PARTE 2: FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 5) Quais razões o levaram a cursar Letras?
- 6) Quais disciplinas mais lhe interessam no Curso de Letras? Por quê?
- 7) O que você espera estudar/aprender na disciplina de *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 1 e 2*?

PARTE 3: FORMAÇÃO PROFISSIONAL

8) Você já atua/atuou como professor (a)? Assinale o tipo de instituição e Indique quais as disciplinas você leciona/lecionou?

- () Escola pública de ensino fundamental e médio. _____
- () Escola particular de ensino fundamental e médio. _____
- () Escola de idiomas. _____
- () Aulas particulares. _____
- () Cursinho. _____
- () Projetos de Extensão Universitária. _____

9) Você está envolvido em algum tipo de projeto/trabalho na universidade? Em caso afirmativo, especifique a atividade/função exercida.

- a) bolsa atividade. _____
- b) projeto de extensão. _____
- c) trabalho voluntário. _____
- d) iniciação científica. _____
- e) outro: _____
- f) não estou envolvido em nenhum projeto ou trabalho.

10) Caso já tenha lecionado, descreva brevemente sua experiência de ensino de língua inglesa e/ou portuguesa (contexto específico- escola de idiomas, rede municipal, estadual; material didático utilizado; abordagem e metodologia; público-alvo; aspectos positivos e negativos dessa experiência).

11) Você considera que o curso está lhe oferecendo preparação adequada para a vida profissional? Por favor, justifique.

12) O que você aprendeu nas disciplinas de língua inglesa na universidade até o presente pode auxiliá-lo no ensino de língua inglesa? Como?

13) Quais conhecimentos e habilidades você considera importantes para um professor de língua inglesa? Justifique sua resposta.

Muito obrigada pela sua cooperação ao responder este questionário!

Apêndice 5. Roteiro de Entrevista com Professor-Formador

- 1) Dados pessoais: formação (graduação-ano/instituição, pós-graduação-ano/instituição e percurso profissional).
- 2) Como você avalia a formação de professores de LI nesta instituição? Você acredita que o aluno-professor está sendo bem preparado para as diversidades dos contextos educacionais?
- 3) Além da disciplina que atualmente leciona você ministra outras disciplinas da nova grade curricular da área de língua inglesa? Quais?
- 4) De maneira geral, como você avalia o conteúdo e os objetivos das disciplinas nos anos iniciais do curso de formação desta instituição?
- 5) Você teve dificuldades de adequação das atividades propostas na disciplina aos objetivos gerais do plano de ensino na nova estrutura curricular do curso? Quais foram?
- 6) Você incluiu na disciplina que leciona os referenciais teóricos propostos pelas novas leis de diretrizes e bases para os cursos de formação de professores? De que forma?
- 7) Como é tratada a formação crítico-reflexiva de alunos-professores durante as aulas nas disciplinas de *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 1 e 2*?
- 8) Quais conhecimentos e habilidades você considera importante para um professor de língua inglesa? Justifique sua resposta.
- 9) Você considera que o curso está oferecendo a preparação adequada para a atuação profissional de (futuros) professores de língua inglesa? Explique.
- 10) Você considera importante que os alunos-professores sejam envolvidos em atividades (em sala de aula) que tenham uma perspectiva reflexiva sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas? Como essas atividades são desenvolvidas?
- 11) De que forma os aspectos teórico-práticos sobre ensino e aprendizagem de LI são apresentados na disciplina e como são trabalhados com os alunos? Como é feita a relação desses aspectos com a prática pedagógica a ser desenvolvida nos estágios?
- 12) As experiências de ensino do aluno-professor são resgatadas ao longo da disciplina? Qual o intuito? Qual a importância dessas concepções para a formação de professores?

Apêndice 6: Roteiro de Observação de Aulas (Estágio de Observação e Regência de APs na Rede Pública)**Dupla:** _____**Data:** _____**Escola:** _____**Série:** _____**Número de alunos:** _____**Horário:** _____

- 1) Objetivo da Atividade

- 2) Descrição da Atividade Proposta

- 3) Reação dos Alunos

- 4) Avaliação geral da aula dada

- 5) Comentários

Apêndice 7: Roteiro de Observação de Aulas (Minicursos dos APs)

Dupla: _____

Data: _____

Mini-curso: _____

Público-alvo: _____

Número de alunos: _____

Horário: _____

- 1) Objetivo da Atividade
 - a) Gramática
 - b) Vocabulário
 - c) Leitura e Compreensão de Texto
 - d) Outro:
- 2) Descrição das Atividades Propostas
- 3) Reação dos Alunos
- 4) Avaliação geral da aula e comentários pertinentes:

As aulas e as perguntas de pesquisa:

- 1) Como é tratada a formação crítico-reflexiva de alunos-professores na disciplina de *Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Inglesa 1 e 2*?
- 2) Quais conhecimentos teórico-práticos do processo formativo estão presentes na (re) construção da prática pedagógica dos alunos-professores? Como?
- 3) Considerando-se a prática pedagógica dos alunos-professores:
 - 3.1) Que significados podem ser atribuídos aos seus procedimentos e ações em sala de aula?
 - 3.2) Que justificativas são apresentadas pelos alunos-professores para tais ações?

Apêndice 8: Termo de Participação

Eu, _____, estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é investigar o processo de (re)construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial que vem sendo desenvolvida no curso de Letras desta universidade.

Concordo em participar deste estudo e a mim será facultado o direito de desistir da participação, retirando meu consentimento a qualquer momento, independentemente da fase de sua realização.

Declaro estar ciente de que os instrumentos e procedimentos a serem utilizados neste estudo envolvem observação e gravação em vídeo das aulas pela pesquisadora.

Afirmo estar ciente de que todas as informações obtidas por meio de tais instrumentos e procedimentos serão divulgadas de forma anônima, apenas para os propósitos desta investigação.

São Carlos, _____ de 2009.

Aluno-Participante

Anexos

Anexo 1: Planos de Ensino (Versão Prévia)

Plano de Ensino Consolidado			
Seção 1. Caracterização complementar da turma/disciplina			
Turma/Disciplina: 191477 - A - PRAT DE ENSINO E ESTAGIO SUPERVISIONADO EM LINGUA INGLESIA 1			1º semestre
Professor Responsável:			
Objetivos Gerais da Disciplina			
<p>1. Fornecer ao aluno subsídios para que ele possa refletir e desenvolver consciência crítica sobre a atual situação do ensino de Língua Inglesa em contexto de escola pública (ensino fundamental e médio);</p> <p>2. Por meio do estudo de fundamentos teóricos, levar o aluno à observação, à análise da prática pedagógica de um professor em exercício e ao planejamento de aulas como estagiário, propiciando, assim, formação de qualidade ao futuro professor de Língua Inglesa;</p> <p>3. Colocar o aluno em contato direto com a realidade de ensino da rede pública, por meio da observação e regência de aulas em apoio ao professor responsável pelo ensino da Língua Inglesa, de modo que a experiência contribua para a sua formação e amadurecimento.</p>			
Ementa da Disciplina			
<p>1. Análise, seleção, utilização e avaliação de materiais didáticos</p> <p>2. Simulação de aulas</p> <p>3. Estágio de observação e apoio ao professor de Língua Inglesa em sala de aula</p>			
Número de Créditos			
Teóricos	Práticos	Estágio	Total
2	0	2	4
Requisitos da Disciplina			
190900 OU 190080 OU 191345			
Co-Requisitos da Disciplina			
Caráter de Oferecimento			
Seção 2. Desenvolvimento da Turma/Disciplina			
<input type="checkbox"/>	Marcar se a turma/disciplina estiver cadastrada no PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)		
<input type="checkbox"/>	Marcar se nesta turma, neste Ano/Semestre, estiver acontecendo um estágio do PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)		
Requisito Recomendado (aos alunos da graduação)			
Tópicos/Duração			
<p>Fundamentos Teóricos:</p> <p>1. O papel da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa nos cursos de licenciatura. Elaboração do cronograma do curso e apresentação dos roteiros (de observação, entrevista com o professor e caracterização da escola). Duração: 04 horas.</p> <p>2. Breve histórico sobre o ensino de Língua Inglesa em contexto escolar brasileiro, focalizando algumas mudanças estruturais referentes ao planejamento curricular e às abordagens de ensino. Duração : 04 horas</p> <p>3. Diferentes tipos de aprendizado de Língua Estrangeira.- A Teoria do Monitor de Krashen - Existiria o monitor do monitor? Duração: 04 horas.</p> <p>4. Os métodos de ensino de Língua estrangeira (gramática e tradução, audio-lingual, sugestopédia, resposta física total, comunicativo) e o trabalho docente. Duração: 06 horas.</p> <p>5. Os conteúdos de Língua Estrangeira e os Temas Transversais. Análise dos PCNs do MEC para o ensino de LE no terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Duração: 04 horas</p> <p>7- Propostas de miniaulas sobre o método comunicativo. Duração: 08 horas</p>			

<p>Prática:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Orientação e supervisão de alunos em atividade de seleção e/ou confecção de materiais didáticos; planos de aula e relatório final de estágio. Duração: 12 horas. 2. Aplicação de questionário ou entrevista semiestruturada com o professor. Duração: 02 horas. 3. Atividades de observação de aulas. Duração: 8 horas. 4. Atividades de regência. Duração: 08 horas.
<p>Objetivos Específicos</p> <p>Por meio do estudo de fundamentos teóricos, levar o aluno à observação, à análise da prática pedagógica de um professor em exercício e ao planejamento e regência de aulas como estagiário, propiciando, assim, formação de qualidade ao futuro professor de Língua Inglesa;</p>
<p>Estratégias de Ensino</p> <p>- Aulas expositivas dialogadas; debates a partir de leituras e experiências; estágios supervisionados.</p>
<p>Atividades dos Alunos</p> <p>Participação oral nos debates e nas aulas expositivas dialogadas; leitura e fichamento de textos. Participação nas atividades práticas (preparação e/ou seleção de materiais e micro-aulas; observação e regência de aulas em escolas da rede pública; relatório final de estágio.</p>
<p>Recursos a serem utilizados</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propostas Curriculares de Língua Estrangeira da CENP. 2. Parâmetros Curriculares Nacionais, livros didáticos; 3. Material suplementar de apoio preparado pelo docente responsável pela disciplina; 4. Textos de livros, revistas e periódicos; 5. Lousa, giz, retroprojetor, vídeo
<p>Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos (provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, etc..)</p> <p>Avaliação contínua no desenvolvimento das aulas regulares, por meio da observação dos seguintes aspectos: frequência e participação nas discussões em sala de aula (leitura de textos indicados e avaliação dos estágios) (peso 1); elaboração de planos de aula, materiais e desempenho na regência e micro-aulas (peso 1); relatório final de estágios supervisionado (peso 1). A média final dos alunos será o resultado da média aritmética das 3 notas atribuídas durante o curso.</p>
<p>Bibliografia</p> <p>Publicação (Procure usar normas ABNT. a menos da formatação)</p> <p>ALMEIDA FILHO, J.C.P (org.). O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.</p> <p>_____. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, São Paulo, Pontes, 1993.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999, v.1.</p> <p>_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>CASTRO, S. T. R. De. As teorias de aquisição/aprendizagem de 2ª língua/ língua estrangeira: implicações para a sala de aula. In: Contexturas nº 3. São Paulo/APLIESP, 1996, p 39-46.</p> <p>CUNHA, M.I. da. O Bom Professor e sua Prática. 9ª ed. Campinas: SP, Papirus, 1999.</p> <p>DOFF, A. A training course for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.</p> <p>KLIPPEL, F. Keep talking. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.</p> <p>LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986.</p> <p>LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. In Contexturas nº 4, São Paulo/APLIESP, 1999, p 13-24.</p> <p>LEFFA, V. J. A look at students' concepts of language learning. Trabalhos em Linguística Aplicada, n.17, p.57-65, 1991.</p>

- KRASHEN, S. Principles and practice in second language acquisition. Oxford:Pergamon Press, 1982.
- MARGONARI, D.M. A Situação Atual do Ensino de Inglês nas Escolas Públicas de 1º e 2º graus de Araraquara, SP. Monografia. São Paulo: FCL/UNESP Araraquara: Mimeo, 1997.
- MARIN, A.J. (coord.) Didática e trabalho docente. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 1996.
- MOITA LOPES, L.P Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- PAIVA. V.L.M.O (org.) Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas/ UFMG, 1998.
- PRABHU, N.S. The dynamics of the language lesson. TESOL Quarterly, 26(2):225-242, 1992.
- PRABHU, N.S. There"s no best method - Why? TESOL. Quarterly, 24(2):161-176, 1990.
- RINVOLUCRI, Mário. Humanising your coursebook. Londres:Delta Publishing, 2002.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular de Línguas Estrangeiras MODernas: Inglês - primeiro grau. São Paulo SE/CENP, 1998.
- SILVA, Ademar. O monitor do monitor. Contexturas. São Paulo/APLIESP, n.3 ,p 75-84, 1996.
- UR, Penny, WRIGHT, Andrew. Five minutes activities. Cambridge:CUPress, 1994.
- WICKS, Matt. Imaginative Projects. Cambridge: CUniversity Press, 2000.
- WIDDOWSON, H.G. O ensino de línguas para a comunicação. Campinas:Pontes, 1991.

Plano de Ensino Consolidado			
Seção 1. Caracterização complementar da turma/disciplina			
Turma/Disciplina: 191493 - A - PRAT DE ENSINO E ESTAGIO SUPERVISIONADO EM LINGUA INGLES A 2			2º semestre
Professor Responsável:			
Objetivos Gerais da Disciplina			
1. Orientar o aluno estagiário quanto à aplicação dos fundamentos linguísticos e metodológicos adquiridos na Linguística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa 1.2. Sensibilizá-lo quanto à realidade das escolas de ensino fundamental, médio e escolas de idiomas.3. Orientá-lo na execução e avaliação do plano de curso elaborado na Prática 1.4. Na elaboração, utilização e avaliação de materiais.			
Ementa da Disciplina			
1. Estágio na forma de minicurso e/ou regência em língua inglesa em escolas de ensino fundamental/médio e/ou escolas de idiomas. 2. Avaliação e orientação sobre a prática de ensino dos alunos estagiários.			
Número de Créditos			
Teóricos	Práticos	Estágio	Total
2	0	2	4
Requisitos da Disciplina			
191477			
Co-Requisitos da Disciplina			
Caráter de Oferecimento			
Seção 2. Desenvolvimento da Turma/Disciplina			
<input type="checkbox"/>	Marcar se a turma/disciplina estiver cadastrada no PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)		
<input type="checkbox"/>	Marcar se nesta turma, neste Ano/Semestre, estiver acontecendo um estágio do PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)		
Requisito Recomendado (aos alunos da graduação)			
Tópicos/Duração			
1. Programação e cronograma do curso/estágio. Ensino de Leitura em Língua Estrangeira (LE) no ensino médio: apresentação e discussão (4hs).2. Atividades de escrita (correção) e de Listening em LE: Propostas. Atividades orais, role-plays e jogos comunicativos. Propostas de projetos e cronograma de apresentação das micro-aulas (6hs). 3. Atividades comunicativas: possibilidades, Inteligências Múltiplas. Apresentação e discussão. O papel de recursos visuais na aula de LE (4hs). 4. Apresentação dos projetos (micro-aulas). Possíveis temas: aspectos culturais e o ensino de LE; Cultura por meio de filmes, música e textos; o conto fantástico e de fadas em LE (12 hs).5. Discussão e avaliação dos estágios (4hs). Prática: 6. Contato com as escolas e programação das atividades de estágio. (4hs). 7. Preparação de planos de ensino e de aula contendo: objetivos, seleção, conteúdos, atividades, estratégias metodológicas e procedimentos de avaliação. Seleção e/ ou confecção de materiais didáticos (10hs). 8. Estágio de regência (16 hs).			
Objetivos Específicos			
A partir do referencial teórico já estudado em PEES1, levar o aluno a: elaborar um minicurso ou um tópico a ser desenvolvido com um único grupo; elaborar planos de ensino e de aulas que contemplem propostas significativas de ensino para esse minicurso e, como estagiário, regê-lo em uma escola da rede oficial; observar, registrar, analisar e avaliar as situações vivenciadas durante o estágio; desenvolver projetos que contemplem alternativas metodológicas significativas aos diversos temas do ensino-aprendizagem de língua estrangeira; apresentar e analisar tais projetos em micro-aulas simuladas.			
Estratégias de Ensino			
Aulas expositivas dialogadas; debates a partir de leituras, experiências e projeção de vídeo; simulação			

individual de aula desenvolvida a partir de um projeto; estágio supervisionado.
Atividades dos Alunos
Leitura de textos, preparação de plano de ensino para um minicurso com seus respectivos planos de aula; seleção/e ou elaboração de materiais didáticos; regência de aulas em escola pública de ensino; pesquisa e execução de um projeto a ser apresentado em micro-aula, redação do relatório final de estágio.
Recursos a serem utilizados
Propostas Curriculares de Língua Estrangeira da CENP; Parâmetros Curriculares Nacionais; Material suplementar de apoio selecionado e trazido pelo docente; Livros didáticos; Textos diversos de revistas e periódicos; Lousa, giz, retroprojektor e vídeo.
Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos (provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, etc..)
Avaliação contínua no desenvolvimento das aulas regulares. A nota final resultará da média aritmética das seguintes atividades: (1) Presença e participação nas discussões sobre estágios e temas desenvolvidos durante as aulas; (2) Relatório de estágio: plano de curso com respectivos planos de aula; (3) Regência de aula; (4) Elaboração e apresentação de projeto para a sala de aula.
Bibliografia Publicação (Procure usar normas ABNT. a menos da formatação)
ALMEIDA FILHO, J.C.P (org.). O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999. ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas/SP: Pontes, 1993. CASTRO, S.T.R. de As teorias de aquisição/aprendizagem de 2ª língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula. In: Contexturas nº 3. São Paulo/APLIESP, 1996, p 39-46. CUNHA, M.I. da. O Bom Professor e sua Prática. 9ª ed. Campinas: SP, Papyrus, 1999. DOFF, Adrian. A training course for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no cenário nacional. In Contexturas nº 4. São Paulo/APLIESP, 1999, p.13-24. KLIPPEL, F. Keep talking. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. MARGONARI, D.M. A Situação Atual do Ensino de Inglês nas Escolas Públicas de 1º e 2º graus de Araraquara, SP. Monografia. São Paulo: FCL/UNESP Araraquara: Mimeo, 1997. MARIN, A.J. (coord.) Didática e trabalho docente. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 1996. MOITA LOPES, L.P Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. PAIVA. V.L.M.O (org.) Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas/ UFMG, 1998. SILVA, Ademar da. O monitor do monitor. In: Contexturas. São Paulo/APLIESP, 1996, pp 75-84. UR, Penny, WRIGHT, Andrew. Five minute activities. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. SILVEIRA, R.S. Um olhar sobre o ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em contexto de escola pública. Relatório de pesquisa apresentado para Exame de Qualificação. São Paulo: FCL/UNESP Araraquara: Mimeo, 2000. WIDDOWSON, H.G. O Ensino de línguas para a comunicação. Campinas/SP: Pontes, 1991. Revista: Contexturas (1 a 5) APLIESP - Associação dos professores de língua inglesa do estado de São Paulo. Revista: Trabalhos em Linguística Aplicada - IEL- DLA- UNICAMP Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999, v.1. _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês ? 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1998. _____. Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês- 2º grau. São Paulo: SE/CENP, 1998.

Anexo 2: Planos de Ensino (Versão Atual)

Plano de Ensino Consolidado			
Seção 1. Caracterização complementar da turma/disciplina			
Turma/Disciplina: 192457 - A - ESTÁGIO SUPERV.E ORIENT.PARA PRÁT.PROFIS.EM LÍNGUA INGLESA 1			2º semestre
Professor Responsável:			
Objetivos Gerais da Disciplina			
<p>Pretende-se que os alunos estagiários: a) entrem em contato com a realidade das escolas (públicas) de ensino fundamental e/ou médio; b) coloquem em prática os fundamentos linguísticos, teóricos e metodológicos, tanto nas atividades de planejamento e apresentação de miniaulas como nas atividades de observação, regência e análise das práticas pedagógicas oriundas desse processo; c) tenham subsídios suficientes para que possam refletir e desenvolver consciência crítica sobre a atual situação do ensino de Língua Inglesa nesses contextos, formulando propostas para a possível superação dos problemas identificados; d) elaborem, a partir do registro reflexivo das atividades de estágio, relatórios sobre a experiência vivida.</p>			
Ementa da Disciplina			
<p>1. Discussão de questões relacionadas à prática de ensino de Língua Inglesa nas várias Instituições de Ensino (públicas e particulares); 2. Seleção, análise, avaliação, reestruturação e confecção de materiais didáticos que contemplem as quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever) no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz; 3. Elaboração de planos de aula e sua implementação e avaliação por meio de miniaulas práticas; 4. Estágio de observação e regências de aulas (minicursos ou oficinas) em colaboração com um professor, em escolas (públicas) de ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclos), Médio ou de Idiomas; 5. Elaboração de registro reflexivo dessa atividade para preparação de relatório final.</p>			
Número de Créditos			
Teóricos	Práticos	Estágio	Total
1	1	6	8
Requisitos da Disciplina			
190900			
Co-Requisitos da Disciplina			
Caráter de Oferecimento			
Seção 2. Desenvolvimento da Turma/Disciplina			
<input type="checkbox"/>	Marcar se a turma/disciplina estiver cadastrada no PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)		
<input type="checkbox"/>	Marcar se nesta turma, neste Ano/Semestre, estiver acontecendo um estágio do PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)		
Requisito Recomendado (aos alunos da graduação)			
Tópicos/Duração			
<p>Fundamentos Teórico-práticos:</p> <p>-Apresentação do curso e conversa inicial com o objetivo de detectar o nível de conhecimento prévio do grupo, bem como a expectativa individual com relação ao curso, para o estabelecimento do perfil da turma. (4h)</p> <p>-Conceituação e diferenças entre abordagem, método e técnica. (1h)</p> <p>-Breve panorama histórico acerca das diferentes abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O desenvolvimento do ensino de Língua Inglesa no Brasil nos diversos períodos históricos e nas diferentes abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas. (8h)</p> <p>-O ensino de Língua Inglesa a partir da análise de alguns manuais didáticos. (3h)</p> <p>-O conceito de competência comunicativa: competências gramatical, sócio-linguística, discursiva e estratégica. A aula comunicativa de Inglês como língua estrangeira nas escolas: redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem. (4h)</p>			

- Diagnóstico sobre a situação atual do ensino de Inglês nas escolas públicas: as reformas governamentais, problemas e possíveis soluções. (4h)
- As Propostas Curriculares de Língua Inglesa de 1o. e 2o. graus da CENP. Apresentações de seminários. (4h)
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e os Temas Transversais. Apresentações de seminários. (8h)
- Tendências atuais no ensino-aprendizagem de línguas: o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil. (8h)
- Motivação e ensino de inglês para adolescentes (4h)
- Ensino de gramática (4h)
- Avaliação geral da disciplina (4h)
- Estágios:
- Orientação e supervisão dos alunos em atividades de seleção e/ou confecção de materiais didáticos, redação de planos de ensino e relatório final de estágio. (26h)
- Atividades de regência. (30h)
- Discussão e avaliação dos estágios. (4h)

Objetivos Específicos

- Fornecer ao aluno licenciando fundamentação teórica básica, de modo a propiciar a estruturação de seu futuro trabalho como professor de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio.
- Revisar os conceitos de abordagem, método e técnica.
- Revisar as diferentes abordagens e metodologias do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, articulando-as ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil.
- Apresentar o percurso do ensino de Inglês no Brasil a partir da análise dos diferentes períodos históricos e de alguns manuais didáticos.
- Levar o aluno a tomar contato com linhas teóricas contemporâneas sobre metodologias e processos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, de forma que desenvolva consciência crítica sobre as várias dimensões dessas teorias face às diferentes realidades educacionais em que irá atuar.
- Fornecer ao aluno subsídios para que ele possa refletir e desenvolver consciência crítica sobre a situação atual do ensino de Língua Inglesa no Brasil, com foco especial para o contexto da escola pública (Ensino Fundamental e Médio).
- Levar o aluno a desenvolver a capacidade de realizar micro análises, teoricamente embasadas, focalizando aspectos práticos do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, como a avaliação de livros didáticos.
- Orientar os alunos na elaboração de um minicurso a ser desenvolvido com um grupo de estudantes.
- Orientar os alunos na confecção de planos de ensino e de aulas que contemplem propostas significativas de ensino para esse minicurso; na seleção e/ou elaboração de materiais didáticos e na redação do relatório final de estágio.

Estratégias de Ensino

- Conversa inicial com o objetivo de detectar o conhecimento prévio do grupo sobre conceitos já ministrados, bem como suas experiências e impressões como aprendizes de língua estrangeira.
- Abordagem dos tópicos do conteúdo programático por meio de aulas expositivas dialogadas.
- Leitura dos textos que constam da bibliografia básica, bem como discussões dos mesmos em sala de aula. Os alunos serão conduzidos ao debate do texto base que, por sua vez, será enriquecido pelos textos complementares.
- Ilustração de abordagens e uso de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (material em vídeo).
- Orientação para elaboração de um roteiro de análise de livros didáticos para guiar o estudo a ser realizado pelos alunos.
- Orientação dos alunos para a exposição dos resultados das análises realizadas.
- Apresentação de seminários sobre tópicos do conteúdo abordados.
- Orientação dos alunos para elaboração dos planos de ensino e do relatório final de estágio.
- Acompanhamento da aprendizagem dos estudantes por meio dos instrumentos de avaliação.

Atividades dos Alunos

- Responder às perguntas da entrevista, detalhando estudo/conhecimento prévio sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, expectativas/motivações e objetivos com relação à disciplina.
- Leitura dos textos indicados e participação nas discussões em sala de aula.
- Elaboração de um seminário sobre tópicos do conteúdo da disciplina e apresentação dos resultados das leituras e investigações realizadas em sala de aula.
- Elaboração de um minicurso a ser desenvolvido com um grupo de alunos.

- Confecção de planos de ensino e de aulas que contemplem propostas significativas de ensino para esse minicurso e, como estagiário, regê-lo em uma escola da rede oficial.
- Seleção e/ou elaboração de materiais didáticos.
- Observação, registro, análise e avaliação das situações vivenciadas durante o estágio.
- Redação do relatório final de estágio.

Recursos a serem utilizados

A disciplina contará, básica e primordialmente, com a participação da professora do Departamento de Metodologia de Ensino desta Universidade e também com professores de outras instituições e/ou profissionais que poderão ser, eventualmente, convidados para palestras aos alunos sobre tópico relevante.

Os recursos materiais a serem utilizados serão textos e livros (mencionados no item Bibliografia), material suplementar de apoio preparado pela docente responsável pela disciplina, livros didáticos, revistas e periódicos disponíveis na Biblioteca Comunitária ou trazidos pela docente.

Como recursos materiais auxiliares, a professora utilizará lousa, giz, aparelho retroprojetor e transparências, textos fotocopiados, computador, projetor de slides, CD player e CDs, aparelho de DVD e filme, fantoches e dedoches.

Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos

(provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, etc..)

A avaliação consistirá em processo contínuo, de forma que os itens de ensino serão retomados e aprofundados ao longo do programa, dando oportunidade de revisão a alunos que já tenham aprendido e nova chance de aprendizagem aos que apresentem dificuldade de assimilação do conteúdo ensinado. A nota final compreenderá as seguintes atividades:

- Participação em sala de aula e aproveitamento das leituras indicadas por meio da contribuição em debates (2 pontos)
- Elaboração de análise, teoricamente embasada, focalizando abordagens, metodologias e aspectos práticos do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em um livro didático selecionado. (3 pontos)
- Apresentação de seminário, em que os alunos refletirão criticamente e aprofundarão os assuntos abordados em sala de aula (5 pontos).
- Atividades de regência (10 pontos)
- Relatório final de estágio (10 pontos)

A nota final será o somatório de todas as avaliações, dividido por três.

Bibliografia

Publicação (Procure usar normas ABNT. a menos da formatação)

ALMEIDA FILHO, J C. P. (Org.) A abordagem orientadora da ação do professor. In: Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. In: English Language Teaching. v. 17, 1963. p. 63-67.

BENCINI, R. et. al. Uma relação de amor e ódio. In: Nova Escola, ano XXII, n. 200, p. 28-47, março 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999, v. I.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In:

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.) Language and Communication. 7. ed., New York: Longman, 1996, p. 2-27.

CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) Teaching English as a Second or Foreign Language. 3. ed. Heinle & Heinle Publishers, 2001, p. 3-12.

LEFFA, V. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, v. 4, p. 13-24, 1998/1999.

MACOWSKI, E. A. B. A construção do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes. 1993. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem,

UNICAMP, Campinas.

MARGONARI, D. M. A situação atual do ensino de inglês nas escolas públicas de 1o. e 2o. graus de Araraquara - SP. 1997. Monografia (Programa Especial de Treinamento PET/CAPES) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. O Inglês na sociedade brasileira atual: atividades de conscientização. *Litterae*. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, n. 3, p. 43-44, jan.1998.

_____. A abordagem comunicativa do ensino de línguas. In: *O Papel do Humor no Processo de Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa*. 2001. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

RICHARDS, J. C. *The Role of Textbooks in a Language Program*. Disponível em: Acesso: 16 Nov. 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 12. ed. USA: CUP, 1996.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês - 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. *A comunicação em língua inglesa: 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992.

_____. *Língua Estrangeira Moderna - Inglês: 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, v. 2, 1994.

_____. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês - 2º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1988.

_____. *Perspectivas para se tornar um bom leitor em língua inglesa no 2º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992. (A Prática Pedagógica).

_____. *Língua Estrangeira Moderna ? Inglês: 2º grau*. 2. ed. São Paulo: SE/CENP, v. 2, 1994.

SILVEIRA, R.S. *Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira em contexto de escola pública: foco na abordagem de ensino*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP, 1979.

Manuais didáticos

AMOS, E.; PRESCHER, E. *Teacher's Manual 1*. Longman, 1997.

ANDRADE, V.; GOMES, H. *English for Brazilians: Audio-visual method*. 3. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1977.

ARNS, Otilia. *We learn English*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.

_____. *Guia do professor e Substitution Tables*. Petrópolis: Vozes, 1967.

BERTOLIN; SIQUEIRA. *New Dynamic English*. São Paulo: IBEP, s/d.

ECKERSLEY, C. E. *Brighter English*. 4. ed. Great Britain: Longmans, 1959.

LOBO, Acácio. *Curso Prático de Inglês Comercial*. 14. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1956.

Plano de Ensino Consolidado			
Seção 1. Caracterização complementar da turma/disciplina			
Turma/Disciplina: 192473 - A - ESTÁGIO SUPERV.E ORIENT.PARA PRÁT.PROFIS.EM LÍNGUA INGLESA 2			1º semestre
Professor Responsável:			
Objetivos Gerais da Disciplina			
<p>Pretende-se que os alunos estagiários: a) ao proporem minicursos , oficinas ou regências de aulas, além do contato direto com a realidade de ensino, percorram todos os passos do professor que assume a classe; b) coloquem em prática as orientações recebidas no que diz respeito à execução, aprimoramento e avaliação dos planos de ensino elaborados; c) tenham subsídios suficientes para que possam refletir e desenvolver consciência crítica sobre sua prática docente e o seu possível aperfeiçoamento; d) elaborem, a partir de registro reflexivo das atividades de estágio, relatórios detalhados sobre essa e as outras experiências de estágio, explicitando as contribuições para sua formação e amadurecimento profissional.</p>			
Ementa da Disciplina			
<p>1. Discussão de questões relacionadas à prática de ensino de Língua Inglesa em instituições de Ensino (pública e particular) ; 2. Seleção, análise, avaliação, reestruturação e confecção de materiais didáticos que contemplem as quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever) no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz; 3. Elaboração de planos de aula e sua implementação e avaliação por meio de miniaulas práticas; 4. Estágio na forma de regências de aulas (minicursos ou oficinas) em colaboração com qualquer Instituição de Ensino (pública ou particular, ensino fundamental ou médio); 5. Elaboração de registro reflexivo dessa atividade para elaboração de relatório final.</p>			
Número de Créditos			
Teóricos	Práticos	Estágio	Total
1	1	2	4
Requisitos da Disciplina			
192457			
Co-Requisitos da Disciplina			
Caráter de Oferecimento			
Seção 2. Desenvolvimento da Turma/Disciplina			
<input type="checkbox"/>	Marcar se a turma/disciplina estiver cadastrada no PESCDC (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)		
<input type="checkbox"/>	Marcar se nesta turma, neste Ano/Semestre, estiver acontecendo um estágio do PESCDC (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)		
Requisito Recomendado (aos alunos da graduação)			
Tópicos/Duração			
<p>Fundamentos Teórico-práticos: -Programação e cronograma do curso e dos estágios. (4h) -Apresentação de seminários e miniaulas (22h) sobre tópicos como: *Tendências atuais no ensino-aprendizagem de línguas: o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil. *Motivação *Ensino de inglês para adolescentes *Ensino de Literatura Inglesa e Norte-americana *Cultura e ensino-aprendizagem de Língua Inglesa *Recursos didáticos para o ensino-aprendizagem de Inglês: a música e o vídeo. -Avaliação geral da disciplina (4h) Estágios: -Orientação e supervisão dos alunos em atividades de seleção e/ou confecção de materiais didáticos, redação de planos de ensino e relatório final de estágio. (6h) -Atividades de regência. (20h) -Discussão e avaliação dos estágios. (4h)</p>			

<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fornecer ao aluno licenciando fundamentação teórica básica, de modo a propiciar a estruturação de seu futuro trabalho como professor de Língua Inglesa nas séries do Ensino Fundamental e Médio. -Levar o aluno a tomar contato com linhas teóricas contemporâneas sobre metodologias e processos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, de forma que desenvolva consciência crítica sobre as várias dimensões dessas teorias face às diferentes realidades educacionais em que irá atuar. -Fornecer ao aluno subsídios para que ele possa refletir e desenvolver consciência crítica sobre a situação atual do ensino de Língua Inglesa no Brasil, com foco especial para o contexto da escola pública (Ensino Fundamental e Médio). -Orientar os alunos na elaboração de um minicurso a ser desenvolvido com um grupo de estudantes. -Orientar os alunos na confecção de planos de ensino e de aulas que contemplem propostas significativas de ensino para esse minicurso; na seleção e/ou elaboração de materiais didáticos e na redação do relatório final de estágio.
<p>Estratégias de Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> -Abordagem dos tópicos do conteúdo programático por meio de aulas expositivas dialogadas. -Leituras dos textos que constam da bibliografia básica, bem como discussões dos mesmos em sala de aula. Os alunos serão conduzidos ao debate do texto base que, por sua vez, será enriquecido pelos textos complementares. -Apresentação de seminários sobre tópicos do conteúdo abordados. -Apresentação de miniaulas, em que os alunos discutirão, refletirão e avaliarão as experiências com o ensino-aprendizagem de Inglês durante os minicursos, com os demais colegas da classe. -Orientação dos alunos para elaboração de planos de ensino e do relatório final de estágio. -Acompanhamento da aprendizagem dos estudantes por meio dos instrumentos de avaliação.
<p>Atividades dos Alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leitura dos textos indicados e participação nas discussões em sala de aula. -Elaboração de um seminário sobre tópicos do conteúdo da disciplina e apresentação dos resultados das leituras e investigações realizadas em sala de aula. -Apresentação de uma miniaula, demonstrando e avaliando algumas atividades desenvolvidas durante o minicurso proposto. <p>Durante os estágios:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaboração de aulas a serem desenvolvidas com um grupo de alunos. -Confecção de planos de ensino e de aulas que contemplem propostas significativas de ensino e, como estagiário, regê-las em uma escola da rede oficial. -Seleção e/ou elaboração de materiais didáticos. -Observação, registro, análise e avaliação das situações vivenciadas durante o estágio. -Redação do relatório final de estágio.
<p>Recursos a serem utilizados</p> <p>A disciplina contará, básica e primordialmente, com a participação da professora do Departamento de Metodologia de Ensino desta Universidade e também com professores de outras instituições e/ou profissionais que poderão ser, eventualmente, convidados para palestras aos alunos sobre tópico relevante.</p> <p>Os recursos materiais a serem utilizados serão textos e livros (mencionados no item Bibliografia), material suplementar de apoio preparado pela docente responsável pela disciplina, livros didáticos, revistas e periódicos disponíveis na Biblioteca Comunitária ou trazidos pela docente.</p> <p>Como recursos materiais auxiliares, a professora utilizará lousa, giz, aparelho retroprojeter e transparências, textos fotocopiados, computador, projetor de slides, CD player e CDs.</p>
<p>Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos (provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, etc..)</p> <p>A avaliação consistirá em processo contínuo, de forma que os itens de ensino serão retomados e aprofundados ao longo do programa, dando oportunidade de revisão a alunos que já tenham aprendido e nova chance de aprendizagem aos que apresentem dificuldade de assimilação do conteúdo ensinado. A nota final compreenderá as seguintes atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participação em aula e aproveitamento das leituras indicadas por meio da contribuição em debates (2 pontos) -Apresentação de seminário, em que os alunos refletirão criticamente e aprofundarão os assuntos abordados em sala de aula (4 pontos).

-Apresentação de miniaula, em que os alunos apresentarão algumas atividades propostas durante o minicurso desenvolvido, divulgando, refletindo e avaliando as experiências de ensino com os demais colegas da classe (4 pontos)
 -Atividades de regência (10 pontos)
 -Relatório final de estágio (10 pontos)
 A nota final será o somatório de todas as avaliações, dividido por três.

Bibliografia

Publicação (Procure usar normas ABNT. a menos da formatação)

- ABREU-E-LIMA, D. de P. M. de. O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen. 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
 A construção do cérebro. Veja, 20 de março, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. In: Contexturas: Ensino crítico de Língua Inglesa. Indaituba: APLIESP, n.5, 2000/2001. p. 11-26.
- BEGLEY, S. Your Child's Brain. Newsweek. 19 fev., 1996, p. 39-45.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999, v. I.
- DORNYEI, Z. Teaching and Researching Motivation. Edinburgh Gate: Pearson Education, 2001.
- _____.; OTTO, I. Motivation in action: a process model of L2 motivation. Working Papers in Applied Linguistics. London, v. 4, p. 43-69, 1998. Disponível em .
- KAWACHI, C. J. A música como recurso didático-pedagógico na aula de Língua Inglesa da rede pública de ensino. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- LEVENTHAL, L. I. Inglês é 10! O ensino de Inglês na Educação Infantil. São Paulo: Disal, 2006.
- MACOWSKI, E. A. B. A construção do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes. 1993. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.
- VIANA, N. Variabilidade de motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula. 1992. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.
- _____. Sotaque Cultural: Uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira. 2003. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Anexo 3: Roteiro para o Diário de Estágio (Observação, Atividades de Monitoração e Regência)

- 1) Caracterização da Escola (dados gerais sobre a escola: nome, endereço, ensino regular, nível fundamental, médio, número aproximado de alunos, professores, se existe coordenador na área, estado de conservação do prédio, infraestrutura oferecida e outros dados observáveis);
- 2) Perfil do professor co-supervisor (descrição a partir dos dados da entrevista, observação de aulas e de sua interação com ela);
- 3) Perfil dos alunos (descrição a partir de sua observação);
- 4) Observação das aulas (especificar o período, as turmas, seguindo os itens do roteiro de observação - Fazer reflexões diárias sobre essa experiência);
- 5) Regência (especificar o período de regência, as turmas, os planos de aula e a regência - Fazer reflexões diárias sobre essa experiência);
- 6) Avaliação final - esta parte terá dois itens: a) avaliação da aula do colega e b) reflexão final sobre toda a experiência vivenciada (pontos positivos, negativos e sugestões).

Obs. A) Mantenha um diário de campo, ou seja, ao voltar da escola, reflita sobre aquele dia e registre-o num caderno; B) fazer quinzenalmente, uma reflexão sobre a experiência de estágio via Moodle; e C) Ao final do estágio, tem-se apenas que compilar esses dados para a elaboração do Relatório Final.

Anexo 4: Roteiro para Reflexão sobre a Prática Docente

Nome do estagiário: _____

Nome da escola: _____

Língua Estrangeira: _____ Turma _____ Data: _____

Nome da escola: _____

- 1- Objetivos da aula:
- 2- Razões para o sucesso ou insucesso em atingir os objetivos:
- 3- Materiais usados na aula:
- 4- A avaliação de sua eficiência é: (alta); (média); (baixa).
- 5- Técnicas usadas na aula:
- 6- A avaliação de sua eficiência é: (alta); (média); (baixa).
- 7- Organização da interação:
- 8- Aspectos fortes da aula:
- 9- Aspectos fracos da aula:
- 10- Comportamentos dos alunos que refletiram aprendizagem:
- 11- Comportamentos dos alunos que refletiram dificuldades:
- 12- Ações adequadas do professor:
- 13- Ações inadequadas do professor:
- 14- Crenças do professor sobre a natureza da linguagem:
- 15- Crenças do professor sobre a natureza do ensino e aprendizagem:
- 16- Ações alternativas para futuros planejamentos e execuções de aulas:

Anexo 5: Roteiro para Entrevista com o Professor

- 1- Nome: Idade:
- 2- Em quais escolas leciona atualmente?
- 3- Leciona Português também?
- 4- Em quais níveis de ensino leciona?
- 5- Quais os períodos em que leciona?
- 6- Há quantos anos está dando aula?
- 7- Você tem nível superior? Onde cursou?
- 8- Você tem habilitação para lecionar Inglês?
- 9- Fez um curso de línguas particular? Por quanto tempo?
- 10- Por que você optou por fazer faculdade de Letras?
- 11- Você acha que a fundamentação teórica e pedagógica que recebeu na faculdade foi suficiente para elaborar suas aulas?
- 12- Quando você se formou, era sua primeira intenção dar aulas de Inglês?
- 13- Se não era sua intenção dar aulas de Inglês, você acha que mesmo assim está se saindo bem? Você gosta do que faz? Gostaria de mudar de profissão?
- 14- Você acha importante ser professor?
- 15- Você tem algum tempo reservado para o estudo da disciplina que ministra?
- 16- Costuma ler trabalhos a respeito do ensino de Língua Inglesa?
- 17- Você participa de encontros de professores, palestras, seminários; enfim, procura se especializar de alguma forma? Considera isso importante?
- 18- E com relação ao ensino de inglês, você acha importante ensiná-lo? Por quê?
- 19- Quais são seus objetivos em relação ao ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Fundamental? E no Ensino Médio?
- 20- Você faz o planejamento do curso? Você define os objetivos de cada aula?
- 21- Como você define/estabelece os conteúdos do curso?
- 22- Você acha que seus alunos estão motivados para aprender Inglês?
- 23- O que você acha do desempenho dos seus alunos em sala de aula até o momento?
- 24- Fale sobre alguma atividade que você desenvolve ou desenvolveu com seus alunos na qual obteve bons resultados.
- 25- Como os outros professores da escola veem o ensino de Inglês e o trabalho que você desenvolve?
- 26- O fato de inglês ser considerado atividade tem alguma influência na sua prática pedagógica?
- 27- Quais instrumentos de avaliação você utiliza?
- 28- Você adota algum livro didático? Qual? Você o considera um bom material didático?
- 29- Você conhece a Proposta Curricular de Língua Inglesa? Já aplicou alguma atividade? Como foram os resultados?
- 30- Conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e os Temas Transversais? Como teve acesso a eles? De um modo geral, como os avalia?
- 31- O que você pensa sobre a proposta de trabalho com os Temas Transversais inseridos no ensino de Língua Inglesa? Você já aplicou alguma atividade incluindo os temas?
- 32- Qual sua opinião sobre a escola de um modo geral?
- 33- Para finalizar, que tipo de apoio gostaria de receber dos estagiários no seu trabalho? No que você acha que poderíamos contribuir para suas aulas?

Anexo 6: Roteiro para Questionário dos Alunos

1. Você gosta de Inglês?
 gosto muito gosto gosto pouco não gosto
2. Você estuda ou estudou Inglês em alguma escola de idiomas?
 sim Por quanto tempo: _____ não
3. Você gosta das aulas de Inglês desta escola?
 gosto muito gosto gosto pouco não gosto
4. O que você mais gosta de estudar nas aulas?
5. O que você não gosta estudar nas aulas?
6. O que você gostaria de aprender em Inglês que não aprendeu ainda?
7. Que tipo de material você gostaria que o seu professor utilizasse?
 músicas vídeos jogos livros didáticos
 outros. Quais? _____
8. Como você avalia o seu professor?
 ótimo bom regular ruim
 Justifique a sua resposta.
9. Você acha que aprender inglês é importante?
 sim não
 Justifique a sua resposta.
10. Quais sugestões você daria para tornar suas aulas de Inglês mais interessantes?
11. O que você acha da sua escola, de um modo geral?
 Quais os pontos positivos?
 Quais os pontos negativos?

Anexo 7: Avaliação do Curso elaborada pelo Professor-Formador

ESOPP (Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional de LE)

- 1) Discorra sobre o papel das disciplinas de ESOPP de LM e LE na grade dos cursos de licenciatura em Letras.
- 2) Fale como tem sido sua experiência na disciplina ESOPP de LE.
 - 2.1) Explícite em que medida está contribuindo para a sua formação.
- 3) Você vê necessidade de mudança? Se fosse possível, o que você mudaria na disciplina?
- 4) A sua experiência de estágio (ESOPP de Língua inglesa I e II) está chegando ao fim: Você tinha alguma expectativa a respeito dessa disciplina? Foi atingida? Por quê?
- 5) Durante os estágios, quais as sensações sentidas? Você experimentou alguma sensação de tensão ou medo?
- 6) Você pretende exercer a profissão? Em que medida você se acha suficientemente preparado para dar aulas, ou seja, para seguir a carreira docente?
- 7) Vocês saem com dupla licenciatura (português e inglês). O que isso significa pra você? Em qual das duas você pretende atuar? Por quê?

Anexo 8. Texto sobre Abordagens e Métodos no Ensino de Língua Inglesa⁴⁸

LANGUAGE TEACHING METHODS

THE GRAMMAR-TRANSLATION METHOD

Principles - The fundamental purpose is to read literature. Literary language is superior to spoken language. Reading and writing are emphasized. The ability to communicate in the target language is not a goal of this FL instruction. An important goal is to translate each language into another, so the native language is used all the time. If a student can do that, he is a successful language learner. The teacher is the authority because he has the correct answers. Sts learn and memorize the form and words of the FL, so the conscious knowledge and application of explicit grammar rules are useful pedagogical techniques.

Techniques - Translation of literary passages; reading comprehension questions; vocabulary exercises (antonyms, synonyms, cognates - memorization), grammar exercises: deductive application of grammar rules (fill in the blanks); composition.

THE DIRECT METHOD

Principles - Since the Grammar-translation method was not very effective in preparing sts to use the target language communicatively, the DM became popular. Its basic rule: no translation is allowed and no native language in the classroom. Meaning comes directly from the target language, that is, it should be demonstrated so that sts make direct association between the TL and meaning., sts should be encouraged to speak the TL as much as possible. To communicate, sts should have practice on questions and answers as well as on pronunciation. No word lists, but full sentences to acquire vocabulary. No explicit grammar rules and writing should be developed from the beginning of language instruction. The syllabus is based on situations or topics, not on linguistic structures.

Techniques - Reading aloud; question and answer exercises, self-correction (choice of alternate answer); conversation practice (t asks questions to st); dictation; paragraph writing (the reading passage as a model).

THE AUDIO-LINGUAL METHOD

Principles - Language forms occur naturally within a context and it is used to communicate. Speech is more basic to language than the written form. The teaching of the skills follow the natural order of language acquisition: listening, speaking, reading and writing. The teacher is the model of the target language. Language learning is a process of habit formation. The more something is repeated, the stronger the habit and the greater the learning. "Overlearning"= learn to answer automatically without stopping. Like an orchestra leader, the teacher should conduct, guide and control the st's behaviour in the TL. Errors should be prevented and immediately corrected, because they lead to the formation of bad

⁴⁸ Texto elaborado pelo professor-formador e utilizado em sala de aula para as discussões sobre abordagens, metodologias, métodos e estratégias de ensino e aprendizagem de línguas.

habits. Each language has a finite number of patterns, so the major objective of language teaching is the sts to acquire those structural patterns. Vocabulary will be learned afterwards. No grammar rules, the ones which are necessary to use the TL will be induced from examples (patterns).

Techniques - Dialogue memorization; repetition, expansion, chain, single-slot substitution, transformation, question-and-answer drills; complete the dialogue, grammar games.

COMMUNITY LANGUAGE LEARNING

Principles - This method takes its principle from the more general Counseling-Learning approach developed by Charles A. Curran who believed that adults often feel threatened (to be foolish) by a new learning situation. To deal with that, the teacher has to be a "language counselor", that is, he has to be a skilful understander of the st's new situation and see them as "whole persons". Teacher tells sts what they are going to do, people learn best when they feel secure. Language is for communication: sts interact with each other in groups so as to learn and to cooperate (sense of community). St's native language is used to make the meaning clear. Sometimes the teacher stands behind the sts: that reduces threat and fosters interaction among sts. The teacher invites sts to say something (reflect upon their experiences), as well as accepts and understand what they say. On doing so, he creates an accepting and secure atmosphere.

Techniques - Tape-recording st conversation, transcription; transcription, reflexion on experience; reflective listening; human computer, small group tasks.

THE TOTAL PHYSICAL RESPONSE METHOD

Principles: Named as "the comprehension approach, this method was developed by James Asher and it emphasizes listening comprehension. That has to do with the way children acquire their mother tongue. A baby spends many months listening to people around him, trying to make sense out of the sounds he hears, and chooses to speak when it is ready (Natural Approach, by Krashen and Terrell, 1983). In the TPR method, sts listen and respond to the spoken target language commands of the teacher. In this way meaning is conveyed through actions and moving their bodies. Memory is activated through learner response. Sts say nothing - their understanding should be developed before speaking. Sts should not be made to memorize new routines and the teacher should tolerate errors. Imperative is a powerful linguistic device through which the teacher can direct sts behaviour. Language learning is more effective when it is fun and they will begin to speak when they are ready and that precedes writing.

Techniques - Using commands to direct behaviour; role reversal, action sequence;

THE SILENT WAY - Principles - The silent way, developed by Caleb Gattegno, has as basic principle that "teaching should be subordinate to learning", that is, the learner has the active role in this process. Sts bring with them the experience of already learning a language: the t. should give only what help is necessary. No repetition of a model (meaningful practice, instead): sts need to develop their own "inner criteria" for correctness. T works with gestures (or st's native language) and he does not vocalize the correct sound (mouth it, instead). Silence is a tool. It helps foster autonomy, initiative and cooperation (Sts learn from one another). It also removes t. from the center. Meaning is made clear by focusing st's perceptions, not through translation. Errors are important and necessary to learning. T does not supply correct language until all self-correction options have failed. (no praising or criticizing). T asks for st's reaction for the lesson and there is no homework assigned (learning takes place naturally - they work on the day's lesson then). **Techniques** - Teacher's silence; peer correction; rods; self-correction; word chart.

SUGGESTOPEDIA Principles - According to Georgi Lozanov we set up psychological barriers to learning (e. g. fear of failing). In order to make better use of our mental reserves (we do not use all of our mental capacity), the limitations we think we have need to be "desuggested". Suggestopedia (the application of the study of suggestion to pedagogy) has been developed to help sts eliminate the feeling that they cannot be successful and, thus, to help them overcome the barriers to learning. Learning is facilitated in a relaxed comfortable environment (full of posters). The T tells them reassuringly that the lesson will be easy and enjoyable (break barriers and increases confidence). The T. reads and performs with a musical accompaniment. T reads again with a different music (music and movement reinforces linguistic material and help overcome psychological barriers). Dramatization is a particularly valuable way of playfully activating the material (Fantasy reduces barriers to learning). Errors are to be tolerated (but corrected a little later so sts hear it used correctly). **Techniques** - Classroom set-up; Peripheral learning (posters); positive suggestion; visualisation ; choose a new identity; role-play, first concert, second concert (eyes closed). Primary activation; Secondary activation (singing, dancing, dramatizations and games).

THE COMMUNICATIVE APPROACH - Principles - The basic principle of this approach is develop st's communicative competence, which involves being able to use the language appropriate to a given social context. They should know that many different forms can be used to perform a function and also that a single form can often serve a variety of functions, depending on the social context and the roles of the speakers. So "authentic language" as vehicle for communication should be used in the classroom and the t's major responsibility (advisor, facilitator's of st's learning) is to establish situations likely to promote communication: picture strip story, role-plays, games (the grammar and vocabulary "negotiation of meaning" that sts learn follow from the function, situational context, and the roles of the interlocutors. Role-plays also provide "information gaps" since sts cannot be sure (as with most form of communication) what the other person will say). **Techniques:** authentic materials ; scrambled sentences; language games; picture strip story; role-play.

Anexo 9. Ementas e Objetivos das Disciplinas de Língua Inglesa do Curso de Letras⁴⁹

OBRIGATORIAS

Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 1

Ementa: Vocabulário, estruturas gramaticais e noções de Fonética e Fonologia da LI em nível básico, desenvolvidos em uma visão Instrumental/Comunicativa, com trabalho de reflexão e conscientização sobre aspectos de aprendizagem de LI como LE no contexto brasileiro.

Objetivos: Levantar as crenças que os alunos têm sobre o que é aprender/ensinar uma língua estrangeira e conscientizá-los sobre as diferenças de aprendizagem de uma língua materna e uma LE; dar noções dos fatores preponderantes desse processo e de seu papel para o desenvolvimento das habilidades de compreensão (*listening, reading*) e produção (*speaking, writing*), promover oportunidades para o exercício das habilidades de compreensão.

Introdução aos Estudos de Língua Inglesa 2

Ementa: Aprofundamento de estudos de vocabulário, estruturas gramaticais e noções de Fonética e Fonologia da LI, desenvolvido em uma visão Instrumental/Comunicativa, com trabalho de reflexão e conscientização sobre aspectos de aprendizagem de LI como LE no contexto brasileiro e com atividades de micro-ensino.

Objetivos: Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa por intermédio da competência profissional por meio de: a) reflexão sobre temas como: diferenças e semelhanças culturais entre a LM e a LE, noções de tópicos, situações e funções (comunicativas/discursivas) - a partir de trechos de textos autênticos orais e escritos; b) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.

Habilidade Oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 1

Ementa: Desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, com enfoque nas habilidades orais (*listening/speaking*), refletindo sobre temas que envolvam a caracterização dos aprendizes de LE, estratégias de compreensão auditiva e produção oral com atividades de micro-ensino.

Objetivos: Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa por intermédio da competência profissional por meio de: a) reflexão sobre temas como: tipos de aprendizes, fator idade, motivação, estilos de aprendizagem, contextos educacionais; b) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.

Habilidade Oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 2

Ementa: Desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, com enfoque nas habilidades orais (*listening/speaking*), refletindo sobre o ensino/aprendizagem de gramática e de pronúncia, sua importância e seu lugar nesse processo. Preparação de material didático contextualizado.

Objetivos: Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa por intermédio da competência profissional através de: a) reflexão sobre o papel da gramática no processo de ensino/aprendizagem de LE (como, quando e porque ensinar gramática), b) estudo de estruturas gramaticais contextualizadas (*sentence order, reference devices, verb tenses, agreement, clauses and text markers*); c) reflexão sobre questões de pronúncia (variantes, sotaque, inteligibilidade, inglês como língua internacional), d) estudo e prática de traços segmentais e supra-segmentais de LI, e) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.

Habilidade Escrita em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica

Ementa: Estudo das características da língua escrita, com atenção ao seu caráter processual e foco no conceito de gênero, que leva em consideração fatores pragmáticos na composição de textos. Análise de textos escritos com critérios de autoavaliação, avaliação dos pares e avaliação do grupo.

⁴⁹ Transcritos de Donadio (2007, p.88-97).

Objetivos: Proporcionar ambiente e oportunidade de uso da língua inglesa, com foco primordial no processo de produção e avaliação do texto escrito: a) correspondências eletrônicas, resumos, *abstracts* e relatórios ;b) fábulas e contos de fada – como recurso para o desenvolvimento de projetos para serem utilizados com alunos dos ensinos fundamental e médio.

Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: Teoria e Prática com Projetos

Ementa: Estudo e análise de teorias de aprendizagem (de natureza linguística, psicológica e/ou educacional) com base no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira em abordagens contemporâneas. Confecção de projetos interdisciplinares envolvendo Temas Transversais. Elaboração de Plano de Ensino baseado em tarefas. Elaboração e aplicação de critérios para avaliação (autoavaliação, avaliação de pares, avaliação de alunos). Tópicos de estudos da língua, desenvolvidos a partir da produção dos alunos. Utilização de recursos tecnológicos (software educacional *WebCT*) para interação escrita (fórum de discussão, mensagens eletrônicas e trabalhos em formato digital).

Objetivos: Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência para: a) compreender como as teorias de aprendizagem influenciam o processo de ensinar/aprender uma língua estrangeira; b) elaborar projetos interdisciplinares que envolvam os temas transversais; c) compreender a importância do ensino contextualizado com base em abordagens contemporâneas; d) elaborar tarefas para as diferentes habilidades de acordo com temas propostos, e) apresentar projeto de ensino, oralmente e por escrito, utilizando a língua inglesa; f) desenvolver e aplicar instrumento de avaliação, e g) utilizar a mídia digital como recurso educacional.

Linguística Aplicada e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa

Ementa: Introdução aos estudos de Linguística Aplicada - Ensino/aprendizagem de língua estrangeira (natureza dos estudos, metodologia de pesquisa). Estudo e avaliação de abordagens de ensino, modelos de aquisição, material didático e planejamento de cursos de Língua Estrangeira – inglês. Reflexão e discussão dos aspectos linguísticos, cognitivos, sócio-políticos e culturais do ensino/aprendizagem de língua inglesa com base em questões práticas de sala de aula de língua inglesa.

Objetivos: Propiciar ao futuro professor de língua inglesa uma fundamentação em Linguística Aplicada que o leve a compreender de forma abrangente a natureza do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês), possibilitando-lhe o desenvolvimento de “poderização” (*empowerment*) para atuar consciente e criticamente sobre o referido processo.

ELETIVA

Prática Oral: Discussões Temáticas

Ementa: Ampliação do vocabulário, compreensão e produção de textos orais utilizando estruturas simples e complexas, levando em consideração os diferentes gêneros textuais e o uso da língua-alvo. Exercícios de pronúncia e simulação de situações.

Objetivos: Propiciar aos alunos de Letras, com opção pela língua Inglesa, um contato mais próximo com essa língua estrangeira através da prática intensiva de uma das habilidades orais: *speaking*, com aquisição, ampliação e utilização de vocabulário e de estruturas necessárias à comunicação oral em situações cotidianas ou em situações mais específicas. No final do semestre o aluno estará em condições de: a) falar a respeito de si e de aspectos práticos do dia-a-dia, dar e receber instruções/ informações, resolver problemas, esclarecer dúvidas; b) utilizar os tópicos estudados em sua produção oral; c) participar de discussões com colegas e professores, expressando opiniões, apresentando sugestões e fazendo comentários, analogias e comparações.

Avaliação e Produção de Material Didático em Língua Inglesa

Ementa: Estudo e análise de livros didáticos, análise de necessidades e consequente adequação das atividades, reconhecimento de abordagens nos livros didáticos, seleção de material didático, confecção de materiais didáticos nas diferentes habilidades por intermédio de jogos, atividades com vídeo e música, e recursos de mídia. Tópicos de língua a partir da produção dos alunos. Utilização de recursos tecnológicos (software educacional *WebCT*) para interação escrita com os alunos, trabalhos em formato digital. Avaliação oral e escrita dos trabalhos apresentados.

Objetivos: Ao final do curso o aluno deverá ser capaz de: a) reconhecer a teoria subjacente às ideias veiculadas em materiais didáticos, b) elaborar instrumentos de análise de necessidades (*needs and wants*), c) selecionar atividades que possam ser alteradas e adequadas às necessidades do público-alvo, d) apresentar oralmente e por escrito sugestões elaboradas durante o curso utilizando a língua-alvo, e) elaborar material didático utilizando jogos, vídeo, música e/ou diferentes mídias, como material de apoio pedagógico, f) avaliar a produção dos colegas e sua própria produção de acordo com critérios estabelecidos pelo grupo, g) criar atividades para as diferentes habilidades orais e escritas.

OPTATIVAS

Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para Adolescentes

Ementa: Reconhecimento das fases de desenvolvimento do público-alvo – adolescentes e as mudanças comportamentais, relação professor-aluno, ensino de língua estrangeira para adolescentes (objetivos e conscientização), contos de fadas e leitura crítica sobre suas mensagens, avaliação e produção de material didático para confecção de projetos educacionais que envolvam os temas transversais e contos de fadas no ensino de LI como LE, avaliação oral e escrita da apresentação dos colegas, autoavaliação, avaliação do professor e de curso, tópicos de língua a partir da produção dos alunos, utilização de recursos tecnológicos (software educacional WebCT) para interação escrita com os alunos, trabalhos em formato digital.

Objetivos: ao final do curso o aluno deverá ser capaz de: a) reconhecer as diferentes etapas do desenvolvimento do adolescente e as implicações para o relacionamento em sala de aula, b) analisar contos de fadas e as mensagens sobre valores sociais e associá-los aos temas transversais, c) elaborar projeto com atividades nas diferentes habilidades, d) elaboração de avaliação para as atividades, e) apresentar oralmente e por escrito o projeto elaborado durante o curso utilizando a língua-alvo, f) avaliar a produção dos colegas e sua própria produção de acordo com critérios estabelecidos pelo grupo, g) utilizar diferentes mídias para produção de material didático.

Estudos Gramaticais da LI: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 1

Ementa: Reconhecimento de estruturas básicas da língua inglesa a partir da análise de uso da língua em diferentes contextos e em textos variados, tais como, literários, propagandas, informativos, Letras de música e cenas de filme.

Objetivos: Ao final do semestre o aluno deverá ser capaz de reconhecer e estar apto a discutir o uso de estruturas gramaticais simples da língua inglesa, indicando em quais situações essas estruturas são utilizadas e o porquê da utilização da mesma em determinado contexto. O aluno deverá, ainda, estar apto a preparar unidades didáticas para ensinar essas estruturas com base em materiais contextualizados e autênticos.

Estudos Gramaticais da LI: Desenvolvimento e Prática Pedagógica 2

Ementa: Reconhecimento de estruturas avançadas da língua inglesa a partir da análise de uso da língua em diferentes contextos e em textos variados, atentando, inclusive, para aspectos pragmáticos. Serão utilizados como fonte de insumo e análise, textos literários, propagandas, informativos, letras de música e cenas de filme.

Objetivos: Ao final do semestre o aluno deverá ser capaz de reconhecer e estar apto a discutir o uso de estruturas gramaticais complexas da língua inglesa, indicando em quais situações essas estruturas são utilizadas e o porquê da utilização da mesma em determinado contexto, refletindo sobre os aspectos pragmáticos desse uso. O aluno deverá, ainda, estar apto a preparar unidades didáticas para ensinar essas estruturas com base em materiais contextualizados e autênticos.

Pronúncia da Língua Inglesa

Ementa: Fonética e fonologia do inglês, Leitura de pronúncia com dicionários, variação linguística, prática em laboratório, pesquisa e prática em sites de pronúncia na Internet.

Objetivos: Ao final do semestre o aluno deverá ser capaz de: 1. saber como utilizar o alfabeto fonético como instrumento de autonomia sobre pronúncia; 2. reconhecer e analisar criticamente sua produção oral; 3. criar uma rotina de treinamento consciente para melhoria da pronúncia.

Metodologia de Ensino de Inglês Instrumental

Ementa: Apresentação, discussão e aplicação de pressupostos teóricos orientadores de planejamento e de desenvolvimento de cursos de inglês instrumental.

Objetivos: Propiciar aos alunos do Curso de Letras um contato com o ensino de línguas para propósitos específicos (instrumental), suas metodologias, técnicas e práticas em sala de aula. Ao final do semestre o aluno deverá estar apto a: a) formular uma análise de necessidades e interesses; b) refletir sobre os aspectos sócio-econômico e educacionais envolvidos no processo de aprendizagem; c) pesquisar, avaliar e escolher materiais didáticos e paradidáticos que sejam condizentes com os objetivos da abordagem instrumental; d) preparar atividades didáticas condizentes com essa metodologia, e e) saber explorar a conceituação e a utilização de estratégias desta metodologia.

Culturas de LI e Ensino

Ementa: Estudo comparativo das características culturais de países de LI e do Brasil.

Objetivos: Propiciar aos alunos do Curso de Letras, com opção pela Língua Inglesa, conhecimento necessário para a compreensão de como se configura a Culturas de LI e que tipo de relação existe com o ensino da língua inglesa, comparando-a com a cultura de nosso país. Ao final do semestre, composto de 15 semanas, o aluno deverá estar apto a: a) atingir um nível de compreensão sobre os tópicos abordados no curso; b) saber avaliar criticamente distintos contextos sócio-culturais de uso das línguas inglesa e portuguesa c) saber aplicar esses conceitos ao contexto educacional em que estarão envolvidos.

Ensino de Inglês para Crianças

Ementa: Processo de aquisição de LE, fases e características do desenvolvimento infantil, alfabetização em LE, análise e produção de materiais didáticos para o público infantil, o papel do professor, conscientização sobre o processo ensino/aprendizagem de LI para os pais, desenho de curso, recursos de avaliação.

Objetivos: Dar condições ao aluno de: reconhecer as necessidades do público-alvo (crianças) e adequar as atividades de ensino à faixa etária; avaliar e produzir material didático condizente ao seu contexto educacional; compreender e orientar o processo de aquisição de LE de crianças.

Produção Oral em Inglês

Ementa: Ampliação do vocabulário, compreensão e produção de textos orais utilizando estruturas simples e complexas, levando em consideração os diferentes gêneros textuais e o uso da língua-alvo. Exercícios de pronúncia e simulação de situações.

Objetivos: Propiciar aos alunos de Letras, com opção pela língua Inglesa, um contato mais próximo com essa língua estrangeira através da prática intensiva de uma das habilidades orais: *speaking*, com aquisição, ampliação e utilização de vocabulário e de estruturas necessárias à comunicação oral em situações cotidianas ou em situações mais específicas. No final do semestre o aluno estará em condições de: a) falar a respeito de si e de aspectos práticos do dia-a-dia, dar e receber instruções/ informações, resolver problemas, esclarecer dúvidas; b) utilizar os tópicos estudados em sua produção oral; c) participar de discussões com colegas e professores, expressando opiniões, apresentando sugestões e fazendo comentários, analogias e comparações.

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 01 de agosto de 2011.

SANDRA MARI KANEKO-MARQUES