

Fátima de Gênova Daniel

A formação inicial do professor de Língua Inglesa:
teoria e prática em questão

São José do Rio Preto
2009

Fátima de Gênova Daniel

A formação inicial do professor de Língua Inglesa:
teoria e prática em questão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos – área de concentração Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão

São José do Rio Preto
2009

Daniel, Fátima de Gênova.

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

317 f. : il ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - Formação de professores. 3. Professores de inglês - Formação. 4. Formação de professores - Crenças. 5. Formação de professores - Teoria e prática. 6. Formação de professores - Competências. I. Vieira-Abrahão, Maria Helena. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU - 81'33

FÁTIMA DE GÊNOVA DANIEL

A formação inicial do professor de Língua Inglesa:
teoria e prática em questão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos – área de concentração Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão
Professor Assistente Doutor
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Profa. Dra. Walkyria Monte Mor
Professor Assistente
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo
Professor Assistente
Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
Professor Adjunto
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti
Professor Assistente Doutor
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto, 25 de junho de 2009.

Ao meu filho Daniel, alegria e
motivação para a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pelo dom da vida e pelo amor incondicional sempre presente.

Ao meu pai, Orlando (*in memoriam*), e à minha mãe, Elisa, por terem me ensinado que as lutas que enfrentamos na vida nada mais valem senão para valorizar nossas vitórias.

Aos queridos Native (*in memoriam*) e Maria, pelo incentivo e confiança depositados em mim.

À minha família, que sempre me apóia nos momentos que mais necessito e também pela compreensão e pelo amor que me dedicaram, mesmo quando precisei ficar isolada e distante de todos. Agradecimentos especiais à minha irmã Cléo e ao Jairo por estarem tão presentes durante esta jornada, sempre com palavras motivadoras. Amo vocês todos!

Ao Ulrich, companheiro compreensivo que pacientemente esteve ao meu lado com palavras de incentivo, principalmente nos momentos de produção do texto final.

À Dora, amiga que sempre me incentivou e soube compreender os meus momentos de ausência.

À Prof^a Dr^a Maria Helena Vieira-Abrahão, por todas as qualidades que faz dela muito mais do que professora, orientadora, educadora, mas, acima de tudo, amiga e exemplo vivo de dedicação, competência. Aprendi muito com você e te agradeço de coração por tudo.

À professora-formadora e aos alunos-professores do contexto deste estudo com quem tanto aprendi, e sem os quais este sonho não seria uma realidade. Muito obrigada!

Aos professores doutores Douglas Altamiro Consolo e Ana Mariza Benedetti pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Às minhas amigas que ingressaram no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada no ano 2005: Angélica, Lidiane, Marcela, Melissa, Fernanda e, principalmente, para a minha amiga e colega de viagem Lídia. Também agradecimentos especiais à Emeli e Ana Cristina, companheiras de viagem durante o doutorado. Vocês todas são muito importantes para mim! Deus ilumine seus caminhos!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos deste instituto pelo empenho, seriedade e competência dedicados ao curso.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e a realização de um grande sonho.

CÓDIGOS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS				
Incompreensão de palavras ou segmentos	()				
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)				
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/				
Entonação enfática	MAIÚSCULA				
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: ou mais				
Silabação	-a-				
Pausas	(+)				
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))				
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --				
Superposição, simultaneidade de vozes	<table><tr><td></td><td>ligando as</td></tr><tr><td></td><td>linhas</td></tr></table>		ligando as		linhas
	ligando as				
	linhas				
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)				
Citações literais ou leituras de textos durante a gravação.	“ ”				
Aspas duplas - para uma subida rápida (sinal de interrogação)	”				

Adaptado de MARCUSCHI, L. **A análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986

LISTA DE ABREVIACÕES

Palavra	Sigla adotada
Aluno-Professor	AP
Aluno-Professor não participante da pesquisa	AP1 (2,3, ...)
Língua-Alvo	L-alvo
Língua Estrangeira	LE
Língua Inglesa	LI
Língua Materna	LM
Linguística Aplicada	LA
Pesquisadora	PESQ.
Professora-Formadora	PF
Segunda Língua	L2
Abordagem Comunicativa	AC

Os Grupos e os Participantes:

Grupo 1 (G1)	
Aluna 1	Angélica
Aluna 2	Rosana
Grupo 2 (G2)	
Aluna 1	Simone
Aluno 2	Diego
Aluna 3	Graziele
Grupo 3 (G3)	
Aluna 1	Cristina
Aluna 2	Fabiana

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil Geral dos APs Participantes	92
Quadro 2 – Instrumentos de coleta de dados.....	96
Quadro 3 – Crenças e concepções da formadora	129
Quadro 4 – Tópicos das aulas da professora-formadora	132
Quadro 5 – Relevância das teorias de ensino e aprendizagem estudadas	178
Quadro 6 – Objetivos e características do projeto do G1.....	209
Quadro 7 – Objetivos e características do projeto do G2.....	219
Quadro 8 – Objetivos e características do projeto do G3.....	226
Quadro 9 – Expectativas e aspirações profissionais.....	237

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relação teoria e prática G1.....	229
Figura 2 - Relação teoria e prática G2.....	231
Figura 3 - Relação teoria e prática G3.....	233

Daniel, F.G. *A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão*. [tese] São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista; 2009.

RESUMO

Estudos em Formação de Professores de Línguas (GIMENEZ, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002) apontam para a necessidade de uma proposta de formação na qual o professor não mais fique atrelado a modelos e pacotes previamente definidos que nem sempre são adequados ao seu contexto e o paradigma reflexivo (DEWEY, 1997; SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1993; KUMARAVADIVELU, 2003) pode atender tais necessidades. Trata-se de um processo gradativo que demanda reflexão e aprofundamento teórico (VIEIRA-ABRAHÃO, 1999) e seu principal objetivo é a promoção da autonomia do professor, o que lhe confere poder e responsabilidade. Diante dessa questão, este estudo envolveu uma formadora e sete alunos-professores (APs) da disciplina Prática de Ensino em contexto de universidade privada. Buscamos investigar as ações práticas e o discurso da formadora na busca pela interação entre os componentes teóricos e práticos, e como tal interação é percebida nas ações e nos discursos dos APs durante as aulas e na realização de seus projetos de estágio supervisionado. Os instrumentos e procedimentos incluíram questionários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, observações de aula, sessões de história de vida e de visionamento. Os resultados apontam para as complexidades e as incertezas da formadora quanto à real promoção da autonomia de seus alunos, quanto à coerência entre o programa proposto e a prática efetiva e quanto ao papel da teoria acadêmica dentro do processo de formação inicial. Os resultados sugeriram também divergências entre as culturas de ensinar e aprender dos alunos-professores e da professora-formadora, sendo que alguns APs apresentaram expectativas de uma postura diretiva da formadora, contrapondo-se às suas propostas que visavam à descoberta e à autonomia dos mesmos. Quanto aos APs, os resultados sugeriram que há uma visão dicotômica sobre teoria e prática, sendo a teoria percebida como direcionadora da prática; as crenças apresentaram-se preponderantes nas tomadas de decisões para suas ações pedagógicas e a competência linguístico-comunicativa pouco desenvolvida de alguns deles comprometeu o desenvolvimento de outras competências vitais (ALMEIDA FILHO, 2006) para a formação desses profissionais.

Palavras-chave: Formação Inicial; Teoria e Prática; Competências; Crenças.

Daniel, F.G. *English Language Initial Teaching Education: theory and practice in focus*. [thesis] São José do Rio Preto: Institute of Biosciences, Letters and Exact Sciences of São José do Rio Preto, São Paulo State University; 2009.

ABSTRACT

Studies on Language Teacher Education (GIMENEZ, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002) point towards the need for an education program in which teachers are no longer dependant on closed teaching “packages” which may be inappropriate for their specific contexts and the reflective paradigm (DEWEY, 1997; SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1993; KUMARAVADIVELU, 2003) may suit those needs. It is a gradual process which demands reflection and theoretical deepening (VIEIRA-ABRAHÃO, 1999) and its main purpose is the promotion of teacher’s autonomy, which in turn confers power and responsibility on the teacher. This study was carried out with a teacher educator and seven student teachers taking the subject Teaching Practices in a private university. It aimed at investigating the teacher educator’s practices and discourse towards the relation theory-practice and how such relation may be expressed in the student teachers’ practices and discourse during their supervised teaching practices. The instruments and procedures included questionnaires, interviews, audio and video recordings, field notes, narratives and visioning sessions. Results include the teacher educator’s uncertainties concerning the real promotion of the student teachers’ autonomy, the coherency between the syllabus and her practices and the role of academic theory in initial teacher education. Results also suggest there are divergences between the cultures of teaching and learning among the participants, as students expected directive practices whilst the teacher educator’s proposals were more linked to discovery, exploration and autonomy. As for the student teachers, results suggested there is a dichotomic view on theory and practice, the former seen as directing the latter; beliefs are predominant in decision making when implementing practices and the lack of linguistic-communicative competence hindered the development of other vital competences (ALMEIDA FILHO, 2006).

Key words: Initial Teacher Education; Theory and Practice; Competences; Beliefs.

SUMÁRIO

CÓDIGOS PARA TRANSCRIÇÃO
LISTA DE ABREVIACÕES
RESUMO
ABSTRACT
LISTA DE QUADROS E FIGURAS

INTRODUÇÃO 15

Formulação do tema da pesquisa.....	15
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	17
Justificativa.....	18
Organização da tese	20

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO 22

1.1 Crenças na formação inicial de professores	23
1.2 As leis que geraram mudanças nos currículos do curso de letras.....	29
1.2.1 Breve contextualização histórica	30
1.2.2 O currículo	33
1.2.3 O curso de Letras hoje	36
1.3 Formação de professores	41
1.3.1 A proposta reflexiva: algumas considerações.....	43
1.3.2 A base do conhecimento profissional: teoria + prática.....	51
1.3.3 Formação de professores críticos.....	57
1.3.4 A questão do método	64
1.3.5 O desenvolvimento das competências	71
1.3.6 Formação docente e prática reflexiva: alguns estudos no contexto brasileiro...	77

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA 83

2.1 Natureza.....	84
2.2 O contexto da pesquisa	85

2.3	Descrição dos participantes	86
2.3.1	A Professora-Formadora.....	86
2.3.2	Os alunos-professores e seus contextos de prática	87
2.3.2.1	Grupo 1 (G1) – integrantes: Angélica e Rosana.....	87
2.3.2.2	Grupo 2 (G2) – integrantes: Simone, Diego e Grazielle	89
2.3.2.3	Grupo 3 (G3) – integrantes: Cristina e Fabiana.....	91
2.4	A coleta de dados: instrumentos e procedimentos.....	93
2.5	Procedimentos de análise dos dados.....	97
 CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS		100
3.1	- A professora-formadora	101
3.1.1	Concepções da professora-formadora.....	103
3.1.2	Os conteúdos.....	130
3.1.3	As tarefas	138
3.1.4	A oferta de <i>Feedback</i>	158
3.1.5	Interação: papéis e discurso	167
3.2	Os alunos-professores.....	175
3.2.1	Construindo conhecimento teórico-prático.....	176
3.2.1.1	Os estudos teóricos: percepções e atitudes dos aps	177
3.2.1.2	O desenvolvimento da competência teórico-prática: limitações	189
3.2.1.3	A competência linguístico-comunicativa.....	192
3.2.2	A implementação dos projetos de estágio	201
3.2.2.1	O Grupo 1	202
3.2.2.2	O Grupo 2	210
3.2.2.3	O Grupo 3	220
3.2.3	A relação teoria e prática percebida nos grupos	227
3.2.4	Percepções dos APs sobre a sua formação inicial	237
 CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS.....		241
4.1	As perguntas de pesquisa: um último olhar.....	242
4.2	Pensando a relação teoria e prática na formação inicial: alguns apontamentos	251
4.3	As dificuldades e limitações do estudo	255

4.4	Implicações do estudo e sugestões para futuras pesquisas	256
4.5	Considerações finais	259
	Parecer da PF participante	261
	REFERÊNCIAS	262
	ANEXOS	275
	ANEXO A – Programa da disciplina Didática Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa.....	276
	ANEXO B – Programa da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I.....	277
	ANEXO C – Programa da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa II	278
	ANEXO D – Plano de Aula do dia 22/08/2005 do Grupo 1	279
	ANEXO E – Plano de Aula – 17/10/2005 – Grupo 2.....	283
	ANEXO F – Plano de Aula do dia 17/10/2005 do Grupo 3.....	287
	ANEXO G – Critérios para o reconhecimento de evidências de diferentes tipos de reflexão na produção escrita (SMITH, 1992).....	290
	APÊNDICES	292
	APÊNDICE A - Questionário Inicial:	293
	APÊNDICE B - Questionário 2 aplicado aos alunos-professores	294
	APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semi-estruturada com a professora formadora	298
	APÊNDICE D - Legislação Básica sobre Educação Superior e Formação Docente	300
	APÊNDICE E - Dados levantados com base nos diários reflexivos de leituras - G2	301
	APÊNDICE F - Diário da pesquisadora – aula da PF do dia 20/setembro/2005	306
	APÊNDICE G - Diário reflexivo da prática – G1 (Angélica).....	308
	APÊNDICE H - Diários da pesquisadora - observação de aulas G1 (Angélica e Rosana)....	309
	APÊNDICE I - Transcrição da aula da PF do dia 25/10/2005 - apresentação do vídeo do G3 (Fabiana e Cristina)	314

INTRODUÇÃO

Formulação do tema da pesquisa

O ensino de línguas no Brasil, particularmente da língua inglesa, tem revelado um professor pouco equipado para desempenhar a sua prática docente, evidenciando tentativas frustradas de se ensinar e aprender em outra língua. Os professores de línguas, principalmente aqueles da rede pública de ensino, muitas vezes vivenciam uma situação de conflito: o *querer* fazer e o *saber* fazer.

Muitos problemas permeiam a formação de professores, dentre os quais, o currículo que acaba sendo inadequado para englobar pontos relevantes e necessários e o estágio e a disciplina Prática de Ensino que não promovem a integração entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Outro fator é que, muitas vezes, a formação inicial restringe-se ao oferecimento de modelos de ensino e treinamento de procedimentos ideais para qualquer situação, não havendo um embasamento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem que fundamente um trabalho coerente, um estágio eficiente e o incentivo à prática reflexiva do futuro professor. Outro problema é a não articulação entre os cursos de formação, pesquisa e extensão.

Apesar de estarmos vivendo um período no qual as propostas de formação sob o paradigma reflexivo estão em evidência, e cada vez mais universidades e formadores tentam se adequar a tais propostas, muitos alunos-professores, por outro lado, questionam a verdadeira relação entre as teorias estudadas e discutidas durante o curso de formação e o preparo que as mesmas lhes proporcionarão para “enfrentar” uma sala de aula após a conclusão do curso. Evidencia-se, portanto, a dificuldade real de articular as teorias aprendidas e discutidas durante a formação com a prática da sala de aula.

Outra questão relevante é o fato de que alguns alunos não desenvolvem a esperada competência linguístico-comunicativa na língua estrangeira, o que contribui para a

manutenção da crença de que é impossível aprender inglês mesmo em nível universitário, mas sim, em escolas de idiomas ou em experiências de imersão linguística em países onde se fala o idioma. Tal fato pode comprometer ou dificultar uma possível continuidade de estudos mais especializados após a conclusão da graduação (especialização, mestrado, doutorado ou leituras autônomas). A formação inicial é, portanto, fundamental para que o aluno perceba que ela nada mais é senão uma etapa de sua carreira. A propósito, Vieira- Abrahão (2000, p. 156) afirma:

Por meio do trabalho na universidade, vejo como desejável dar oportunidade para que o aluno de Letras inicie sua construção como profissional, construção essa que não estará concluída no final do seu curso de graduação, mas que deverá acompanhá-lo ao longo de sua carreira.

Vieira-Abrahão (op. cit.) propõe, ainda, uma prática reflexiva que gere um comprometimento do aluno com o seu próprio processo de formação por meio de cobrança de posicionamento deste diante das leituras e reflexões acerca de métodos, abordagens, técnicas de ensino e aprendizagem, como também teorias de aquisição, dentre outros temas relevantes.

Com o intuito de garantir uma maior articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, no seu artigo 1º sobre carga horária estabelece que a matriz curricular dos cursos de licenciaturas deverá constar de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas totais, sendo que, desse total, 400 (quatrocentas) horas devem contemplar teoria e prática vivenciadas no decorrer do curso e 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado deverão acontecer a partir do início da segunda metade do curso.

Tal medida foi relevante para o contexto atual do ensino de línguas no Brasil, onde a realidade aponta para uma necessidade de se questionar o papel do professor de línguas e como este pode atuar para transformar efetivamente essa realidade. Tal atuação só é possível através da diminuição do abismo que separa a teoria da prática.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral deste estudo é investigar o processo de interação entre os componentes teóricos e práticos em um curso de formação de professores de língua inglesa. Pretende-se também alcançar os seguintes objetivos específicos:

- refletir, por meio da interação/colaboração, sobre a relação entre teoria e prática na construção do conhecimento;
- analisar a condução de tal processo de interação entre teoria e prática por parte do professor-formador;
- analisar a construção da interação entre teoria e prática por parte do aluno-professor;
- examinar as possíveis (trans)formações ocorridas ao longo do processo;
- contribuir, com subsídios teóricos e práticos, para a área de formação de professores, bem como para gerar reflexões da professora-formadora acerca de sua própria prática pedagógica.

A fim de operacionalizar os objetivos acima, nos propomos a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- (1) Como se caracterizam o discurso e as ações da professora-formadora na busca pela interação entre os estudos teóricos e a prática?
- (2) Como se constrói o diálogo entre teoria e prática no discurso e nas ações dos alunos-professores?

Justificativa

Diante da grande complexidade e dificuldade enfrentada por professores-formadores no que diz respeito à formação teórico-crítica dos alunos-professores de línguas, envolvendo questões relativas às competências, Moita Lopes (1996, p. 179) afirma que:

Tradicionalmente, os cursos de formação de professores de línguas têm, minimamente, incluído aspectos relativos à competência linguística do professor (...), a sua competência literária e a sua competência de ensino. Embora os cursos de formação de professores de línguas variem no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra devido a uma série de fatores (...), igualmente se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. Ou seja, a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o por que ensinar que sejam informados teoricamente.

É importante, portanto, que ocorra um equilíbrio entre o foco dado às disciplinas de conteúdo e as pedagógicas, uma vez que várias competências são importantes e necessárias para que esse profissional tenha uma atuação coerente e de qualidade. Cavalcanti (1999, p. 181) sugere três pontos cruciais que devem permear a formação profissional: proficiência, competência pedagógica e competência reflexivo-social.

Esse olhar reflexivo sobre a própria prática deveria começar na licenciatura (e até antes da licenciatura) para que o profissional possa se engajar em sua formação continuada. O desenvolvimento da proficiência e da competência pedagógica deveria caminhar paralelamente ao desenvolvimento da competência reflexivo-social.

Estudos sobre a interação entre os componentes teóricos e práticos podem contribuir para uma maior reflexão dos professores-formadores acerca de sua prática. E este refletir sobre o processo em si é algo que deve ter seu início na formação inicial. Lamentavelmente, as disciplinas pedagógicas e práticas oferecidas tradicionalmente nos cursos de Letras, no geral, não proporcionavam oportunidades de reflexão, questionamento e compreensão dos pressupostos teóricos e concepções do processo de ensino e aprendizagem.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e Vieira-Abrahão (1992 e 1996) afirmam que, muitas vezes, a disciplina Prática de Ensino não promovia reflexão sobre a prática do professor, restringindo-se muitas vezes a atividades para a sala de aula.

Por ser um contexto formador de professores de línguas, as crenças se apresentam como elemento importante no processo, uma vez que as mesmas podem justificar concepções, conceitos, atitudes e comportamentos. Sobre crenças Barcelos (1999, p. 158) afirma:

Parece-nos também que, para um aluno que deseja ser professor de línguas, é importante oferecer oportunidades para que ele possa tomar consciência das suas crenças sobre a aprendizagem de línguas. Essa conscientização, e se for o caso, a possível desmistificação de algumas crenças, o ajudarão a tornar-se um professor mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas a aprender uma língua estrangeira.

O foco em ambos, professor-formador e alunos-professores, possibilitou também analisar a troca de experiências e as interações entre os mesmos durante todo o processo, uma vez que o conhecimento é construído e não transmitido. E esta construção se dá exatamente na interação, a qual é mediada pela linguagem.

Assim, esta pesquisa encontra justificativas, primeiramente, porque se propõe a tecer reflexões sobre a articulação entre estudos teóricos e a prática por parte de alunos-professores e de uma formadora em curso de formação de língua inglesa no contexto específico desta pesquisa, isto é, uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo, onde estudos nesta área não foram feitos até o momento. Em consequência, tais reflexões podem servir de subsídios teóricos e práticos para os professores-formadores e os alunos daquela realidade.

Organização da Tese

Os capítulos que se seguem estão organizados da seguinte forma: no Capítulo 1, apresentamos o arcabouço que fundamentou teoricamente esta pesquisa, o qual está dividido em três seções. Inicialmente, há uma seção sobre crenças no processo de ensinar e aprender línguas, na qual será discutida a importância de se investigar as mesmas durante a formação inicial, bem como as suas influências nas ações e nos discursos dos aprendizes e professores. A segunda seção enfoca as leis que geraram mudanças nos cursos de licenciaturas, contendo um breve panorama histórico e culminando com alguns questionamentos acerca de tais propostas legais. A terceira seção fornece a base teórica para as análises acerca de formação de professores. Nela incluímos as propostas reflexivas, a formação e o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da profissão, a relação teoria e prática em cursos de formação, e concluo a seção com algumas pesquisas acerca de formação docente desenvolvidas em contexto nacional, mais especificamente aquelas realizadas após o ano 2000, período em que os cursos, de uma maneira geral, começaram a implementar novos currículos e propostas.

Após a revisão da literatura, o Capítulo 2 trata da metodologia de pesquisa, no qual são apresentadas as razões para que esta seja uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. São apresentados o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

O Capítulo 3 é aquele no qual os dados são analisados e discutidos com o intuito de responder às perguntas de pesquisa trazidas na introdução deste estudo. Este capítulo também está dividido em duas seções. Na primeira, iniciamos com a análise das ações e do discurso da formadora com o objetivo principal de levantar dados que possam indicar os pressupostos que embasam sua prática. Passamos, então, para a seção dedicada aos alunos-professores, iniciando com uma discussão acerca da construção do conhecimento

teórico-prático incluindo uma descrição e análise de suas práticas durante a implementação dos seus projetos de estágio.

Finalmente, o Capítulo 4 traz as reflexões finais, no qual as perguntas de pesquisa são retomadas e respondidas. São também apresentadas as implicações deste estudo, os problemas e limitações encontrados para a realização do mesmo e também algumas sugestões e encaminhamentos para esse tipo de pesquisa. Em seguida, são trazidos as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

Uma vez que o foco desta investigação está na formação inicial de professores de inglês, para fundamentá-la optamos por três pontos primordiais. Iniciamos abordando o tema de crenças na formação inicial, por acreditar que estas podem influenciar (muitas vezes determinar) não somente a construção do conhecimento teórico mas também o fazer pedagógico. A seguir, compilamos alguns pontos principais acerca da legislação vigente, cujos principais objetivos visam exatamente à promoção da interação teoria-prática durante a formação inicial, objeto principal desta investigação. A terceira e última parte deste capítulo é sobre a formação de professores no paradigma reflexivo, o qual norteia o trabalho da formadora do contexto investigado.

1.1 Crenças na formação inicial de professores

Abordar o tema de formação de professores automaticamente nos remete à investigação das crenças. Pajares (1992) menciona um aspecto importante na gênese das crenças de professores que é o aprendizado da observação. O termo sugere que, desde os primeiros anos de vida escolar na infância, as pessoas formam um conjunto de crenças a respeito da prática docente através da observação da atuação de seus professores e também sobre o processo de aprender baseados em suas experiências pessoais. Essas crenças já estariam formadas quando os futuros professores entram na universidade e, muitas vezes, por causa da natureza rígida de algumas delas, são difíceis de mudar mesmo quando teorias acadêmicas e resultados de investigações as contradizem. Assim, de forma diversa de outras profissões, os futuros professores já conhecem seu ambiente de trabalho e não precisam (ou não são capazes) de redefinir seus conceitos a respeito dele (PAJARES, *ibidem*).

Segundo Nespor (1987), os sistemas de crenças são preponderantemente utilizados na definição de tarefas, ou seja, eles se sobrepõem aos recursos cognitivos e às

estratégias meta-cognitivas para definir o modo como agimos ou trabalhamos. O autor também sugere que os professores lançam mão das crenças para decidir quais linhas de ação adotarão ao se confrontarem com os problemas complexos naturais do processo de aprendizagem. Assim, o estudo das crenças se torna essencial quando se deseja compreender e modificar os processos subjacentes ao desenvolvimento dos professores em formação inicial e continuada.

É importante, portanto, entender o fazer pedagógico a partir do ponto de vista do sistema de crenças e valores de professores e alunos, uma vez que este funciona como um filtro pelo qual as teorias, pressupostos, conceitos e propostas passam e, de certa forma, pode determinar posturas, posicionamentos e visões de mundo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Enfim, as crenças atuam como um instrumento de mediação na construção do conhecimento como um todo.

Barcelos (2004, p. 10) afirma que as crenças e experiências são “como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiências”. A autora sugere que professores-formadores devam proporcionar momentos para que os alunos-professores questionem e reflitam sobre crenças (suas próprias e crenças de uma maneira mais ampla), pois a discussão sobre elas é uma prática importante na perspectiva reflexiva de formação.

Diversos estudos e artigos sobre crenças envolvendo formação de professores foram e têm sido desenvolvidos, dentre os quais, Vieira-Abrahão (1999; 2000-2001; 2002; 2004; 2006a), Gimenez (1997; 2004), Barcelos (1999; 2001; 2004; 2006, 2007), mencionando apenas alguns em âmbito nacional.

Em contexto internacional, as crenças têm sido também objeto de inúmeras investigações. Bernat e Bvozdenko (2005, p. 3) trazem um panorama das principais abordagens para o estudo das crenças (Abordagens Normativa, Meta-cognitiva e Contextual) e mencionam que, dentre as muitas denominações, dependendo, certamente, das perspectivas

teóricas que seus proponentes adotam, as crenças podem ser identificadas como *intravisiões* (*insights*); *teorias implícitas*, *mini-teorias*, *sistemas de representações autoconstruídos*, *filtros da realidade*, dentre outras denominações. Um panorama também descrevendo as linhas e momentos pelos quais pesquisas sobre crenças passaram já havia sido proposto por Barcelos (2004).

Os aspectos cognitivos e meta-cognitivos das crenças têm sido objetos de investigações desenvolvidas desde os anos 1980, dentre os quais as de Wenden (1986, 1987). O conhecimento meta-cognitivo é definido pela autora como estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes. Em seu estudo de 1999, a autora faz uma distinção entre conhecimento meta-cognitivo e estratégia meta-cognitiva. Ela define o conhecimento meta-cognitivo como informações que os alunos adquirem sobre aprendizagem e estratégias meta-cognitivas como habilidades que permitem que os alunos gerenciem, regulem e guiem o processo de aprendizagem. A autora não vê crenças como parte integrante do conhecimento meta-cognitivo, uma vez que crenças são “carregadas de valores” (*value-related*) (p. 436). As pesquisas adotando a perspectiva cognitiva desenvolvidas neste período foram amplamente criticadas, conforme menciona Barcelos (2004, p. 136):

fica muito mais patente a aproximação da pesquisa de crenças com a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem. Há uma sugestão implícita de que crenças errôneas levam a estratégias também ineficazes e vice-versa. Há também uma preocupação em classificar essas crenças, em encaixar as crenças dentro de um modelo definido *a priori* sobre o tipo de conhecimento a que as crenças dos alunos se referem.

Barcelos (2006) menciona trabalhos de autores como Borg, Watson-Gegeo, Dufva, os quais investigam crenças dentro do mesmo paradigma, porém apresentam uma perspectiva bakhtiniana de cognição. Diferentemente da visão de Wenden, a qual via o processo de cognição situado na mente, estes vêem a cognição como emergente de um processo entre o indivíduo e seu ambiente. Barcelos (ibidem) cita Dufva (2003), a qual afirma

que o contexto assume dimensões diferentes, visto não apenas como ambiente externo, mas como parte integral da cognição.

Entendo crenças advindas de experiências e por tudo aquilo que o indivíduo entende e percebe sobre si próprio e sobre os fenômenos que o rodeiam. Elas são social e contextualmente construídas, mas subjetivas, portanto, trazem traços individuais. Barcelos (2006, p. 18-20), mencionando Kalaja e Barcelos (2003), resume as características principais das crenças: elas são dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, são “meios de mediação para regular a aprendizagem e a solução de problemas” (p. 19), são paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de forma indireta e difíceis de serem distinguidas dos conhecimentos em si.

A investigação das crenças e concepções dos alunos-professores acerca de língua(gem), de ensinar e aprender línguas, de bom professor, dentre outros, já tem sido prática em alguns contextos de formação de professores de línguas (CASTRO, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Contudo, há também a necessidade de se incluir ações mais sistematizadas quanto às concepções que alunos em formação trazem quanto à teoria e prática. Ortenzi (2005, p. 15), discute como a dimensão prática da formação de professores de inglês vem sendo tratada nos Cursos de Letras. Ela comenta, com base em suas experiências como professora formadora, que teoria e prática são concebidas dicotomicamente e o “*termo teoria parece assumir o sentido de prática que não se aplica ao contexto.*” Nesse sentido, defendemos a inclusão nos programas de formação de professores de um trabalho para que as crenças e concepções acerca de teoria e prática sejam revistas e re-significadas.

No que concerne ao estudo das crenças em contexto de formação de professores, quer inicial ou continuada, um assunto que também gera questionamentos é a perspectiva de mudança. Barcelos (2007) argumenta que, em contexto de formação de professores, “*a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas*

escolhas e decisões, mas também a divergência entre teoria e prática” (p.112). E, apesar de as investigações acerca de crença trazerem direta ou indiretamente ou “sugerirem” mudanças nos professores e alunos, há ainda uma necessidade de discutir teoricamente o conceito de mudanças. O questionamento inicial reside no conceito de mudança em si, isto é, mudança e seus efeitos – caos e incertezas (SCHÖN, 1971, *apud* BARCELOS, 2007, p. 116); mudança vinculada ou não a modificações de comportamento, fato que, segundo a autora, é um dos assuntos mais complexos, isto é, relacionar crenças e ação. Essa relação pode ser vista de três maneiras diferentes segundo Richardson (1986, *apud* BARCELOS, 2007): *relação de causa e efeito*, na qual primeiramente muda-se a crença e posteriormente a ação; *relação interativa*, com a percepção que crenças e ações se influenciam mutuamente; e a *relação hermenêutica*, na qual as complexidades do contexto sócio-histórico são consideradas e as ações podem ser direcionadas por ele. Barcelos (op. cit.) conclui o texto trazendo os fatores e condições favoráveis ou inibidores de mudanças, dentre os quais o processo de reflexão assume papel central, bem como um trabalho sistematizado com vistas ao questionamento e possível resignificação das crenças.

Borg (2003) define a cognição dos professores (*teacher cognition*) como “a dimensão cognitiva e não observável do ensino – o que os professores sabem, acreditam e pensam” (p.81)¹ O autor utiliza o termo cognição para abarcar conhecimentos, crenças, concepções e intuições, os quais são inextricavelmente entrelaçados e há evidências que sugerem que, embora a formação inicial realmente promova cognição dos alunos-professores, os programas que ignoram suas crenças anteriores podem exercer menor eficácia na influência destas. A cognição e as práticas dos professores se informam mutuamente, com os fatores contextuais desempenhando papéis importantes. Borg (op. cit) sugere que a cognição dos professores seja discutida conforme três temas: a cognição e as experiências anteriores

¹ Traduções minhas para: “The unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe and think”.

como aprendizes de línguas; a cognição e a formação de professores; e a cognição e a prática de sala de aula. As experiências como aprendiz de línguas estabelecem cognições sobre aprendizagem e ensino de línguas que formam a base para o estabelecimento de conceitos iniciais durante a graduação e podem influenciar durante toda a vida profissional. Johnson (1994), com base em estudo envolvendo alunos em nível de formação inicial, mostrou que as decisões práticas tomadas por eles eram baseadas em imagens de professores, materiais, atividades, geradas pelas próprias experiências como aprendizes de L-Alvo.

Enquanto as experiências anteriores como aprendizes são amplamente aceitas como influenciadoras da cognição dos professores, o impacto da formação inicial nessa mesma cognição é considerado por Kagan (1992, *apud* BORG, 2003, p. 89) como não significativo, fato contestado por muitos autores como Richards, Ho e Giblin (1996, *apud* BORG, 2003), os quais, com base em estudos realizados com professores em formação inicial, perceberam mudanças com relação às suas concepções de papel de professor; conhecimento do discurso profissional; preocupações para estabelecer e alcançar continuidade nas aulas; dimensões comuns do ensino que eles achavam problemáticas como, por exemplo, gerenciamento de tempo; e a maneira de avaliar suas próprias práticas. As mudanças, contudo, não ocorreram de forma homogênea e estavam ligadas às suas experiências, crenças e pressupostos sobre si mesmos, de professor, de ensino e aprendizagem. Borg (op. cit) afirma que os alunos interpretam e são afetados pelos programas de formação de formas distintas e únicas e que há ainda a necessidade de mais estudos longitudinais para investigar essa questão, uma vez que mudança na ação não implica mudanças cognitivas, as quais também não garantem mudanças na ação. Nossas posições são concordantes com Borg e Richards, Ho e Giblin (op. cit) quando afirmam que a formação inicial é importante fator a influenciar a cognição dos professores. O período de formação inicial é permeado por maneiras particulares de se interpretar as experiências de ensino e aprendizagem durante o curso, interpretações

essas que também são influenciadas pelas interações e trocas do grupo (socialmente construídas), pelas propostas do curso que, por sua vez, podem influenciar as práticas futuras. Há de se considerar que fatores contextuais podem também determinar ou influenciar escolhas pedagógicas, que não necessariamente refletem suas convicções e princípios.

Finalmente, Williams (1999) coloca que uma teoria de formação de professores terá suas raízes na visão que o educador tem sobre aprendizagem, suas crenças sobre aprendizagem e como esta aprendizagem ocorre, incluindo aí as crenças dos alunos-professores, as crenças de terceiros e também os fatores contextuais. Em nossa visão, a investigação das crenças se torna, portanto, o ponto de partida para uma metodologia de trabalho em cursos de formação de professores que vise à interação teoria e prática.

1.2 As leis que geraram mudanças nos currículos do curso de letras

Temos presenciado, nestes últimos anos, uma intensa busca no sentido de mudanças para uma melhoria na qualidade de ensino como um todo e, principalmente, na formação docente. Inúmeros encontros e publicações trazem inovações e conhecimentos produzidos a partir das pesquisas e reflexões dos especialistas na área e, ao mesmo tempo, os currículos de inúmeros cursos destinados a esse preparo são reformulados. Para uma melhor compreensão das mudanças atuais, nesta seção do arcabouço teórico tecemos um breve panorama dos fatos que antecederam o período atual, partindo dos anos 1960, incluindo algumas reflexões acerca das mudanças que ocorreram em cada período. Entendemos dessa forma por considerar que o processo em si envolveu questões educacionais, políticas, econômicas, sociais e epistemológicas. Algumas reflexões acerca do currículo são também levantadas por atribuir a ele um papel importante, uma vez que o mesmo não é neutro, e por

acreditar que as mudanças nele ocorridas ao longo da história terem sido intencionais e não ocasionais.

1.2.1 Breve contextualização histórica

Foi no período dos anos 1930 que as licenciaturas foram criadas, no Brasil, nas antigas Faculdades de Filosofia, principalmente, como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Elas surgiram seguindo a fórmula **3 + 1**, isto é, para as licenciaturas seriam **três anos de disciplinas específicas** e **um ano de disciplinas de formação pedagógica** e o Bacharelado era mais voltado para a pesquisa.

Para que se compreenda realmente as mudanças sugeridas na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, é interessante conhecer as transformações pelas quais a sociedade brasileira vinha passando. As reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1960, portanto, estavam diretamente ligadas às condições do país de uma maneira geral. Viveu-se um período marcado por interesses distintos, isto é, de um lado a busca pela democracia, e de outro a implementação do regime autoritário, de uma grande dependência internacional com países e órgãos financiadores do desenvolvimento econômico. O objetivo principal era colocar o Brasil nos mesmos padrões das nações desenvolvidas e, para tal, necessitava da educação para os diversos setores da sociedade para atingir algumas das metas estabelecidas. Em decorrência, todos os níveis tiveram que ser reestruturados para a adequação de tais exigências, incluindo o nível educacional. Após esse período, ocorreu um processo de modernização da sociedade brasileira, imposta sob a forma de Leis e Decretos que eram apresentados como solução urgente. Ao Ensino Superior coube a tarefa de preparar os profissionais para suprir as necessidades imediatas do mercado. Esta mudança brusca de país essencialmente agrícola para se ingressar no processo de desenvolvimento industrial e

tecnológico resultou em demandas crescentes de mão-de-obra qualificada. Isso levou o governo brasileiro a elaborar uma nova política educacional para o país, em função dessa necessidade de rápida profissionalização, a partir do **treinamento** do aluno. Configura-se, portanto, o **Tecnicismo** que influenciou os currículos de formação. Uma grande crítica a esse modelo é que as propostas de formação ficaram na dimensão técnica, ignorando as dimensões social e política, tão importantes para a compreensão do contexto e suas contradições.

Esse período foi marcado por uma expansão do Ensino Profissionalizante Secundário e Superior, e decorrente criação desordenada e desintegrada de Universidades e Escolas Superiores isoladas, as quais se efetivaram pelas próprias exigências do mercado. Consequentemente, juntamente com essa expansão, houve um sério comprometimento na qualidade do ensino e da formação dos profissionais. As então Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras também foram alvos dos críticos que discutiam, na época, um modelo de universidade para integrar as várias áreas da formação dos profissionais da educação. Além disso, voltavam a enfatizar a importância da pesquisa aliada à formação, quando ainda predominava a dicotomia teoria-prática nos cursos.

O período também ficou conhecido por ter sido então introduzido o “currículo mínimo”. Porém, essa regulamentação não alterou o **sistema “3+1”** que vinha sendo adotado desde sua criação em 1939. Permanecia o abismo entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, prevalecendo tendências que não propunham a interação dos componentes teóricos e práticos. Críticos dessa proposta apontaram que o engessamento da grade como garantia de um currículo único para todo país desrespeitava as necessidades de cada contexto. Além disso, ignorava a possibilidade de repensar o currículo democraticamente, a partir de discussões com os responsáveis pela formação do profissional nas diversas realidades sociais.

As propostas de 1961 e 1962 tiveram consequências que foram sentidas até 1968, quando foi instituída a Lei 5.540 da Reforma Universitária. O período histórico

evidenciava novas diretrizes para o país nos aspectos político, social e, principalmente, econômico, que passaram a interferir em vários setores da sociedade, inclusive no campo educacional. Passamos por acontecimentos importantes, como o golpe militar de 1964, fatos que influenciaram o desenvolvimento educacional do país. A expansão do ensino prosseguia, neste período, com a necessidade de maior investimento em mão-de-obra técnica para os diversos setores do desenvolvimento econômico.

O final dos anos 1970 foi um período marcado pela retomada da organização da sociedade civil, após longo período de ditadura militar, o que teve grande influência sobre o quadro educacional brasileiro.

O período da década de 1980 foi muito importante, pois reflexões acerca do compromisso da educação como prática social começaram a surgir. Após vinte anos de ditadura e com a abertura política, houve uma restauração de valores de democracia e cidadania. A preocupação com a formação político-social do profissional enfatizava aspectos como valorização profissional, participação nas decisões sobre sua ação pedagógica e compreensão dos conceitos educacionais relacionados a valores sociais. A concepção de docência passa a ser vista não apenas no contexto de sala de aula, mas como ação contextualizada político e socialmente. Tem início uma longa trajetória da construção do conhecimento referente a uma política de formação do professor. Há um início de ruptura com as propostas tecnicistas para formação de professores no sentido de destacar a necessidade de formação de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Foi a partir dos anos 1980 que foi introduzida e vem sendo construída uma concepção sócio-histórica de educação, em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista. Tal período antecedeu as grandes reformulações curriculares em decorrência da Lei de

Diretrizes e Bases, a qual foi publicada em dezembro de 1996. Era a Lei nº 9.394 e o então ensino de 1º e 2º graus foi substituído por ensino fundamental e médio. Um ponto importante é que as propostas incluíam uma base nacional comum, mas a mesma deveria ser complementada por uma parte diversificada, dependendo de especificidades contextuais regionais e locais. (LEFFA, 1999).

Fornecendo subsídios teóricos e metodológicos que devem ser analisados e interpretados pelas equipes pedagógicas das escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são as orientações e referências do MEC para cada etapa do ensino fundamental e médio no Brasil. Os PCNs de 1ª a 4ª séries foram publicados em 1997, os de 5ª a 8ª, em 1998, e os do ensino médio em 1999. Em 2006, novas orientações para o ensino médio foram propostas, com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, resultado de ampla discussão envolvendo as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica, com o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

Atualmente, vivemos um momento especial com foco na necessidade de formarmos cidadãos autônomos, críticos e solidários e, por outro lado, de inserir esses mesmos profissionais no mundo do trabalho, o que eleva o nível de exigência na formação. Visamos, enfim, a uma melhoria na qualidade de ensino no nosso país e essa pressupõe obrigatoriamente decisões em relação direta com a formação dos professores que virão atuar nos diversos níveis da Educação.

1.2.2 O currículo

Conforme vimos até aqui, alterações significativas ocorreram em todos os níveis, da educação infantil até a universidade, principalmente após a implementação da LDB

nº 9394/96 e suas regulamentações. Essas mudanças partiram de um ponto central: o currículo.

Schmidt (2003, p. 60) afirma que “ele é o elemento nuclear do projeto pedagógico da escola, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem”. A autora também afirma que ele não deve ser tomado como “elemento neutro e inocente” e adota uma abordagem conceitual e histórica para compreendê-lo. A complexidade tem início na própria conceituação, pois o mesmo pode ser entendido apenas como programa, rol de conteúdos ou disciplinas, plano de ensino ou de curso, etc. Schmidt (op. cit., p. 61) sugere que, no conceito mais atual, incluem-se compromissos sociais e políticos e refere-se a “planos e programas, objetivos educacionais, a conteúdos, ao conhecimento escolar e à experiência de aprendizagem”. Podemos concluir que currículo é muito mais que rol de disciplinas e que mudanças curriculares devem ser vistas por uma perspectiva mais ampla, uma vez que elas terão reflexos educacionais, sociais e políticos.

No período que correspondeu à década de 1950, houve um predomínio do modelo curricular técnico-linear, o qual baseava-se na estrutura das disciplinas, estabelecendo uma articulação do currículo com métodos de ensino. O modelo curricular da racionalidade técnica teve grande influência (até nos dias atuais), mas desde a década de 1970 vem sofrendo mudanças. Segundo a autora (op. cit., p. 63), as mudanças pelas quais o conceito de currículo passou são caracterizadas porque

toda atividade intelectual implica uma dimensão política, o abandono consciente da mentalidade técnica onde não há prescrições de modelos tradicionais; o que é necessário é uma reconceitualização do que é currículo, de como funciona e de como pode funcionar.

O modelo da racionalidade técnica enfatizava o “como fazer”, procedimentos, técnicas e métodos, sem a adequada reflexão do “por que se faz?”. O currículo passou a ter uma dimensão mais ampla mudando o foco dos aspectos lógicos para os psicológicos, do ensino para a aprendizagem, e posteriormente para os aspectos sociais. Houve, também,

ainda na década de 1970, contribuições das propostas de Paulo Freire, enfatizando o caráter político dos currículos, culminando com as relações de currículo e poder, foco dos estudos a partir da década de 1980.

Nos anos 1980 e 1990, portanto, tivemos uma perspectiva crítica de currículos e inúmeros trabalhos e estudos surgiram em decorrência dessas propostas. Com elas vieram estudos envolvendo o currículo oculto e conflitos no currículo. Surge também o problema de se implementar currículos sob a perspectiva crítica sem a adequada orientação para se efetivar tais propostas. Alegava-se que as propostas careciam de recomendações práticas. Segundo Libâneo (1990, p. 121), algumas questões centrais dos professores incluíam:

Como trabalhar em sala de aula, a partir da experiência concreta do aluno, trazida de seu meio social? Quais são as ações pedagógicas concretas para que se efetue a mediação entre o saber escolar e as condições reais e sociais da existência dos alunos? Que conteúdos devem ser selecionados? Como se garante a apropriação crítica desses conteúdos? Como resolver a questão transmissão/assimilação ativa? Como interligar conteúdos e condições sociais concretas de vida sem ficar na pura transmissão ou na simples constatação da experiência vivida?

Schmidt (op. cit.) aponta duas linhas de abordagem crítica do currículo. A primeira defende que o currículo deve se preocupar com transformação social. A segunda alega que o currículo por si só não pode dar conta de transformar e corrigir a sociedade porque ele faz parte dela e as mudanças de fato ocorrem fora do âmbito da escola. O que o currículo pode fazer é oportunizar aos alunos e professores o engajamento político dos mesmos.

Finalmente, a autora afirma que não existe uma melhor definição para currículo, pois esta implica posição de valor e o contexto é que vai determinar qual linha a ser seguida. Tomando-se a prática do professor como um *continuum*, o foco poderá ser alternado ora em aspectos mais técnicos do currículo, ora em aspectos sociais mais amplos. Contudo, é vital que o professor perceba essa não-neutralidade do currículo e que as práticas de sala de

aula, portanto, não são um fim, mas um começo para ações pedagógicas que são influenciadas e influenciam o contexto.

Presenciamos, atualmente, uma busca por parte de universidades e de professores-formadores por uma formação de qualidade e, principalmente, uma tentativa em se enquadrar no paradigma reflexivo de formação (MATEUS, 2002; GIMENEZ, 2002), cujo principal objetivo é o desenvolvimento da autonomia do professor para que este seja responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Essa autonomia implica responsabilidade, pois sua prática não mais será baseada em “receitas” advindas de sua formação inicial, ao contrário, ele deverá estar suficientemente embasado teoricamente para fazer escolhas justificadas e o mesmo deverá estar consciente que sua formação não está acabada. Ocorre, portanto, um empoderamento do professor, pois ele será o responsável por suas ações, as quais deverão ocorrer após análise criteriosa de seu contexto, estando o profissional consciente de que estas terão repercussões além-sala.

1.2.3 O curso de Letras hoje

O Parecer do CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001, o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de vários cursos de licenciatura, dentre os quais o do curso de Letras, traz a necessidade de os cursos de graduação em Letras apresentarem estruturas flexíveis que priorizem uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno, no qual o mesmo perceba, desde o início de seu curso, a necessidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação direta com a pós-graduação. Nota-se, portanto, uma preocupação com a promoção de pesquisa já em nível de formação inicial. Esta postura evidencia a busca pela formação de professores que não reproduzam

conhecimentos, mas profissionais pesquisadores e questionadores de suas próprias práticas pedagógicas.

Quanto ao perfil dos formandos, o parecer aponta para a necessidade de que os profissionais estejam cientes de seu papel na sociedade, que tenham domínio do uso da língua ou línguas que sejam objeto de seus estudos e que consigam refletir teoricamente sobre a linguagem. Percebe-se uma preocupação com a formação no sentido de preparar o professor para tratar de questões teórico-práticas, observando que o mesmo deverá ser capaz de fundamentar sua futura prática.

No que se refere ao nível de competência linguístico-comunicativa da língua ou línguas, infelizmente, os professores-formadores se deparam, muitas vezes, com alunos vindos do ensino médio com tal competência pouco desenvolvida e, em tão pouco tempo, o desenvolvimento de ambas competências, linguístico-comunicativa e pedagógica, se apresenta como um desafio para os mesmos. É importante salientar, contudo, que estas são apenas duas dentre muitas competências a serem desenvolvidas ao longo de sua formação.

Com relação aos conteúdos curriculares, esses devem conduzir ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas necessárias ao exercício da profissão, de forma que o aluno reflita a prática no decorrer de todo o curso de formação e não apenas no último ano do curso, no âmbito da disciplina Prática de Ensino.

Em conformidade com o Parecer acima citado, quase um ano depois de sua efetivação, duas resoluções foram homologadas. A primeira é a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, incluindo, dentre os muitos pontos abordados:

- a questão da formação e o desenvolvimento das competências (Artigos 3,4,5,6,7 e 8);
- o projeto pedagógico (Artigos 5 e 6);

- questões envolvendo a seleção de conteúdos para compor a matriz curricular (Artigos 10 e 11);
- as atividades práticas, englobando o estágio de observação, ação direta e reflexão; a avaliação de estágio, a qual deverá ser feita em conjunto entre a universidade formadora e a escola campo de estágio, incluindo o papel da coordenação (Art. 13); e
- o compromisso da instituição formadora para a oferta de formação continuada (Art. 14).

A segunda foi homologada em 19 de fevereiro de 2002, Resolução do CNE/CP 2, que estabeleceu a duração e carga horária dos cursos de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior. A mesma propõe que o curso deva integralizar um total de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, as quais devem ser divididas da seguinte forma:

- 1800 (um mil e oitocentas) horas destinadas para os conteúdos curriculares;
- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular a serem cumpridas no decorrer do curso;
- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a ser cumprido a partir da segunda metade do curso; e
- 200 (duzentas) horas destinadas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Um aspecto interessante é o fato de a mesma mencionar, logo em seu artigo 1º, a preocupação em promover a articulação entre teoria e prática. Tal articulação há muito se apresenta como um desafio para professores e instituições. As deficiências e problemas gerados pela sua não articulação são mencionados em vários estudos e artigos (ALMEIDA FILHO, 2000; CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; VIEIRA-ABRAHÃO, 1992; MARTINS e ORTIZ, 2002). Percebemos, portanto, que, para que as propostas para uma

formação sólida e de qualidade se efetivem, há a necessidade de espaços para que os temas e questões-problema sejam amplamente analisados e discutidos, e é exatamente este espaço que as novas propostas tentam contemplar.

As interpretações dos parâmetros legais, contudo, têm se caracterizado por leituras e interpretações distintas, fato que motivou inclusive um estudo de mestrado conduzido por Costa (2004), no qual o pesquisador investigou como três diferentes universidades do Rio Grande do Sul se organizaram para se adequarem às demandas legais. Dentre os resultados obtidos em seus estudos, o primeiro deles é com relação ao tempo dedicado para questões da Linguística Aplicada, o que, segundo ele, continua sendo insuficiente, fato que poderia ocasionar um problema já ocorrido anteriormente, isto é, tais questões serem deixadas para a prática de ensino e estágio supervisionado. Nas palavras do autor, “a ausência de um estudo mais efetivo da LA, conforme comparação entre as formatações curriculares, desencadeia uma transferência de alguns destes assuntos para outras disciplinas, tais como, *Prática de Ensino* etc.” (p. 64). Outra questão levantada pelo autor é o fato de tais universidades não terem conseguido efetivamente contemplar a flexibilização curricular, a qual é sugerida pela nova proposta.

Um outro dado levantado pelo autor foi a redução da carga horária destinada aos estudos da Língua Inglesa para que disciplinas de natureza teórico-práticas fossem inseridas, a fim de se adequarem às exigências legais, especificamente com relação às horas práticas a serem cumpridas no decorrer do curso. O autor (op. cit., p. 65) afirma,

Nesta tentativa de propiciar momentos de vivência profissional durante a formação para que os alunos sejam capazes de refletir e aprofundar os seus conhecimentos através dos resultados destas experiências, muitas vezes, não é dado o suporte teórico necessário para enfrentar tais demandas.

Com relação às propostas atuais para os cursos de licenciatura, Vieira-Abrahão (2007) levanta algumas questões. A primeira delas diz respeito ao perfil do professor-formador do campo de estágio. De acordo com os parâmetros legais, este deve ser um

“profissional competente”, o que é questionado pela autora, pois o que de fato caracteriza um profissional competente e qual (quais) critério(s) foi (foram) levantado(s) para selecionar tais profissionais. Ainda sobre esses profissionais, a autora questiona se os mesmos terão algum benefício para atuarem em parceria com a universidade na formação dos futuros professores. Tais incentivos poderiam vir em forma de redução de número de horas de aula ou mesmo incentivos financeiros.

O segundo questionamento levantado pela autora diz respeito ao coordenador de estágio. Uma vez que as propostas devem ter caráter interdisciplinar, o papel deste profissional é vital e nem todas as instituições, muitas vezes nem mesmo as públicas, se adequaram às propostas.

O terceiro ponto questionado pela autora gira em torno do projeto de estágio em si, sugerindo que há ainda muitas questões em aberto, dentre as quais a avaliação do aluno-professor, a qual fica a cargo de ambos, o professor-formador da instituição superior e do professor do campo de estágio. Tal fato sugere que deva haver uma sintonia entre ambos os formadores e as propostas de formação em si.

A quarta questão trazida pela autora é sobre o componente teórico, uma vez que a disciplina prática de ensino desaparece do currículo como disciplina e, portanto, fica em aberto para que as unidades universitárias façam as adequações.

Um quinto questionamento trazido pela autora diz respeito à prática de ensino para outras línguas, como italiano, francês, alemão, ou outras, sendo que, muitas vezes, os alunos-professores não têm muitas possibilidades e opções para a prática de regência.

Finalmente, a autora questiona o cumprimento de tais propostas por aqueles alunos do curso noturno. Diante de um grande número de horas a serem cumpridas no decorrer do curso, estes terão sérias dificuldades, uma vez que, em sua maioria, trabalham durante o dia e estudam no período da noite.

Diante de tantos questionamentos e dúvidas acerca da implementação das mudanças propostas, levantamos ainda uma outra questão concernente às instituições privadas. Em virtude da grande oferta de cursos e da concorrência, muitas instituições tiveram que reduzir preços de mensalidades para continuarem no mercado e, com a redução, vieram também os cortes na duração dos cursos. Temos hoje ofertas variadas com inclusive a possibilidade de licenciatura dupla em três anos, presenciais, semi-presenciais ou a distância. Especificamente sobre a dupla licenciatura, Paiva (2005) comenta sobre a dificuldade de manter tais programas, uma vez que a parte de formação em língua estrangeira é a mais afetada em tais reduções e atividades que estimulem reflexões sobre aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira são raramente incluídas.

Após leitura e análise dos documentos oficiais, principalmente dos pareceres e resoluções aprovados pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação após a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), foi possível perceber que os mesmos estão apoiados em, pelo menos, dois grandes alicerces teóricos: a noção de professor reflexivo e a noção de competências profissionais, os quais serão abordados na próxima seção deste capítulo.

1.3 Formação de professores

Diversas questões permeiam e intrigam professores, pesquisadores e formadores na área de formação de professores de línguas como, por exemplo, como se dá efetivamente o aprendizado da teoria, como esta teoria se articula com a prática, como são concebidos os processos mentais, qual o papel das experiências anteriores e das teorias implícitas do professor, o que se entende por teoria, qual o papel do contexto social e institucional, quais os papéis de professor e aluno, qual a importância do método e dos

materiais neste processo, enfim, há uma infinidade de questionamentos que foram e continuam sendo objetos de investigações.

Freeman (2002) traz, em seu artigo, um panorama geral focalizando o ensino de línguas em um período de trinta anos, o qual ele subdivide em três momentos. O primeiro período, década de 1970, foi fortemente marcado pelo paradigma behaviorista-positivista com ênfase na transmissão de conhecimentos fixos, prontos, no qual o papel do formador era “treinar” os professores tomando ensino de conteúdo e ensinar a ensinar como dois processos distintos. O segundo período, de 1980 a 1990, foi a década das mudanças fortemente marcada pela valorização dos processos mentais e crenças dos professores, no qual a cultura de ensinar e o conhecimento prático do professor começaram a ser considerados. Esse foi um período extremamente rico para as pesquisas. O terceiro e último compreende o período entre 1990 e 2000, denominada a década da consolidação, segundo o autor, cuja característica principal foi a preocupação com o processo de formação continuada, a relatividade do pensamento e do conhecimento com a valorização do conhecimento de sala de aula (conhecimento prático).

Trazendo para o contexto brasileiro, Gil (2005, p. 174) menciona que os anos 1990 marcaram o início de pesquisas sobre formação de professores e que há uma constatação de um “descompasso entre as práticas de aprender e ensinar línguas, comumente chamada de prática, e a produção de conhecimento gerada pela academia, comumente chamada teoria, na área da LA”. Esse “descompasso” mencionado pela autora tem sido objeto de inquietação para professores, formadores e instituições. Vivemos um momento especial marcado por mudanças (ou tentativas de mudanças) profundas com alterações nas estruturas das matrizes curriculares para o Curso de Letras e o objetivo principal é a real interação entre os componentes teóricos e práticos. As propostas trazidas na seção anterior deste capítulo evidenciam tal preocupação.

Esta seção tem como objetivo principal propor reflexões acerca da interação dos componentes teóricos e práticos nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras inseridos no modelo reflexivo de formação e a mesma está organizada da seguinte forma: iniciamos com a proposta reflexiva tomando a reflexão como mediadora na relação entre teoria e prática. São incluídas nesta seção considerações sobre a valorização das teorias pessoais dentro da proposta reflexiva e as diferentes correntes dentro do movimento reflexivo. Na segunda parte, o foco é a base do conhecimento profissional, na qual inserimos diferentes concepções de ensino e suas implicações, por acreditar que toda prática pedagógica parte de uma concepção específica do que seja ensinar. Partimos de dois modelos de formação de professores, caracterizados por concepções de ensino específicas e divergentes, definidas como racionalidade técnica e racionalidade prática. Na terceira parte, abordamos o desenvolvimento do pensamento crítico com vistas à formação de professores crítico-reflexivos e as complexidades que tal promoção implica. Em seguida, o foco passa a ser os professores-formadores, incluindo as dificuldades de se extinguir um conceito historicamente construído que é a atribuição de formador apenas para o professor da disciplina Prática de Ensino. O quinto tópico abordado é a questão do método e as implicações e limitações que o mesmo pode vir a ter nas práticas dos professores. A seguir, discorreremos sobre competências a serem desenvolvidas pelos professores, principalmente durante a formação inicial. Finalmente, concluímos a seção trazendo alguns estudos acerca de formação docente no contexto brasileiro.

1.3.1 A proposta reflexiva: algumas considerações

Pesquisas sobre formação de professores de línguas têm demonstrado certo despreparo desses profissionais frente à diversidade e complexidade características de

contextos de atuação atuais. O fato se deve ao modelo tecnicista de formação que influenciou os currículos de formação e destacou-se durante o século XX. Esse paradigma visava à formação de profissionais técnicos, voltados à solução de problemas práticos e imediatos, através da aplicação de teorias científicas. O interesse pelo conhecimento técnico, seguindo o modelo positivista, é ligado à dominação e à manipulação. Com raízes no iluminismo, este tipo de conhecimento busca generalizações e verdades universais. Nessa perspectiva, não há espaço para interpretações, suposições e crenças. Os estudos teóricos eram vistos como direcionadores da prática, isto é, tomava-se como certo que a teoria em si transformaria a prática. Esse modelo influenciou e ainda influencia fortemente a formação de profissionais de diversas áreas. É a visão de ensino como transmissão e de formação como treinamento.

Sobre esse modelo Williams (1999, p. 12) afirma:

Acredita-se que o treinamento possa ser realizado através da divisão dos conhecimentos ou habilidades em pequenas porções controláveis, e comunicar os mesmos para os alunos que absorvem tais conhecimentos indiscriminadamente, colocando-os em prática. A “teoria” é concebida com um corpo de *sabedoria* externa que deve ser aprendida pelo professor, a qual orientará a sua “prática”. Portanto, a relação entre teoria e prática é uma via única, e consiste na teoria instruindo a prática. Há, também, o pressuposto acerca da natureza do conhecimento, o qual na realidade pode ser dividido em partes e transmitido de forma linear, a qual eu denomino de “visão fracionada”.²

Um modelo de formação dentro dos moldes da racionalidade técnica não mais atende às necessidades dos professores, pois essa racionalidade não apresenta solução para os problemas e situações que vão muito além dos problemas instrumentais. A ideia de formação como um *continuum* supera essa concepção situando-se em outro paradigma: o reflexivo.

² Traduções minhas para: “It is believed that training can be accomplished by breaking knowledge or skills into manageable chunks, and imparting these to student teachers who absorb them wholesale, and put what they have taught into practice. ‘Theory’ is conceived of as a body of external wisdom which is to be learnt by teachers, and which will inform ‘practice’. Thus, the relation between theory and practice is one-way, and consists of theory informing practice. There is an assumption too about the nature of knowledge, that it is in fact something that can be parceled and transmitted in a linear fashion, what I call the ‘parcel view’.” (WILLIAMS, 1999, p.12)

Há uma crescente busca para se desenhar currículos e implementar cursos que se enquadrem no paradigma reflexivo. Para Zeichner e Liston (1996, p. 7) o próprio termo é usado indiscriminadamente e adquire significados distintos de acordo com diferentes correntes, propostas e teóricos. A proposta, no geral, tem como base a concepção de que o conhecimento profissional é construído de forma processual, no qual o professor incorpora e transcende o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Dentro dessa concepção, a formação inicial é vista apenas como uma etapa e outros elementos também se apresentam como essenciais. Temos essa ideia de processo, de um *continuum*, no qual se inserem toda a história de vida do professor, suas experiências e vivências, sua formação inicial e formação continuada, e que se estabelece um fio condutor na tentativa de se entender porque o professor ensina como ensina. A reflexão é vista como um elemento capaz de promover essas conexões, mas ela por si só não garante a transformação da prática.

A difusão do conceito de reflexão tem suas raízes em Dewey (1933), o qual propôs uma distinção entre ação rotineira, a qual é guiada pelo impulso, tradição e autoridade, e ação refletida, que é uma ação cuidadosamente pensada à luz da razão e que considera as consequências. Segundo ele, o conceito de reflexão envolve: abertura - considerar os problemas de maneiras novas e diferentes; responsabilidade - considerar as consequências de seus atos; e comprometimento - se mostrar engajado com assuntos ou causas. A abordagem de Dewey tem fontes filosóficas, psicológicas e éticas e ele apresenta uma visão de ensino como ciência aplicada.

Schön (1983) figura como um marco das reformas ocorridas em muitos países nas décadas de 1980 e 1990. Esse autor, inspirado em Dewey, formulou uma teoria da prática na qual o conceito de reflexão envolve três outros: *a reflexão-na-ação*, *a reflexão-sobre-a-ação* e *a reflexão sobre a reflexão-na-ação*. A *reflexão-na-ação* é aquela simultânea à própria ação, que decorre simultaneamente à própria situação e está ligada à improvisação, criação e

incertezas. A *reflexão-sobre-a-ação* é anterior ou posterior a ela e possibilita ao profissional analisar o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. É nesse momento que o profissional vai articular a situação-problema, vislumbrar resoluções, determinar metas e escolher caminhos, baseados em suas teorias e concepções, dentro de seu contexto. A *reflexão sobre a reflexão-na-ação* adquire um caráter crítico-emancipatório, é posterior à ação e é uma reflexão distanciada. Nessa categoria o profissional não depende de “receitas” provenientes de outros, mas ele próprio é capaz de promover (re)formulações de significados. Schön ressalta a importância de uma concepção artística da prática docente.

Zeichner e Liston (1996, p. 18-19) apresentam críticas às concepções de Schön. A primeira delas é a concepção não dialógica/discursiva da aprendizagem. Schön apresenta uma visão solitária de reflexão ao invés de reflexão como prática social envolvendo cooperação e colaboração. Sem a presença de colegas ou de outros, a reflexão sobre a nossa própria prática pode ser severamente limitada. A segunda crítica é que Schön permaneceu no nível do indivíduo, sem mostrar preocupação com as condições sociais que mudam e influenciam a prática do professor, o que pode gerar uma submissão às forças institucionais. Segundo os autores, a reflexão deveria abranger os dois níveis, interno (do indivíduo) e externo (condições sociais) para que se melhore ambos.

Williams (1999, p. 11-20) menciona a preocupação com a natureza da reflexão e afirma que esta não é apenas cognitiva, mas também afetiva. Portanto, ela passa pelas crenças e representações.

O modelo reflexivo, segundo Pimenta (2002), passou por transformações ao longo dos anos. Tivemos um primeiro período com uma valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, acentuando o papel da pesquisa neste processo. A autora, porém, questiona se as reflexões geradas englobam questões ideológicas, sociais

políticas e econômicas e, também, se os professores têm condições para tal. A autora (op. cit., p. 22) afirma que

o ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tentativa significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Concordando com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?

A autora menciona uma crítica à reflexão no âmbito de sala de aula sem se abordar questões mais amplas. Ela aponta alguns riscos da prática reflexiva, dentre os quais, a supervalorização do professor como indivíduo; a reflexão ser tomada como modismo ou como solução para todos os problemas; uma super valorização da prática e esquecimento ou pouca valorização das teorias acadêmicas. A autora defende a perspectiva emancipatória da reflexão na atuação docente, pois esta evita uma perspectiva mais técnica da reflexão. Nessa, precisa haver uma busca constante para que ocorra uma transformação da prática dos professores em uma perspectiva crítica, uma real articulação entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, há a necessidade de se considerar o ensino como prática social concreta e ver o professor pesquisador em uma dimensão além-sala-de-aula. Para que isso ocorra, dois aspectos se tornam fundamentais: é necessário que a teoria seja entendida como a articulação entre as experiências concretas e as teorias acadêmicas formando um corpo de conhecimento teórico-prático em constante processo de re-elaboração. Há, portanto, um processo de re-significação das teorias à luz da prática. O segundo aspecto fundamental é tomar a reflexão em sua dimensão coletiva. Há a necessidade de integração do espaço escolar em seu sentido mais amplo, isto é, universidade e escola com projetos coletivos colaborativos e processos de formação continuada tendo a pesquisa como eixo principal. Deve haver uma mudança de foco da formação contínua tida como mero desenvolvimento individual para a

dimensão coletiva desse desenvolvimento. Há urgente necessidade de mudança de políticas com ênfase na certificação individual para políticas que garantam o nível de qualidade da formação em níveis pré, em-serviço e pós-formação.

Ghedin (2002) propõe uma tripla interpretação da proposta de professor reflexivo dividida em movimentos distintos. O primeiro movimento traz uma mudança de uma epistemologia da prática para epistemologia da *práxis*, sendo esta entendida como uma ação refletida que traz em si teoria e prática. Nesse movimento, o conhecimento é a relação entre a prática e as nossas interpretações sobre ela. Teoria e prática são indissociáveis e é nessa relação que se constrói o saber docente. Há um pressuposto básico que é a capacidade de questionamento e autoquestionamento. Esse primeiro movimento caracteriza-se por um saber docente fundamentado na *práxis* (ação-reflexão-ação) para promover autonomia e emancipação, que é o segundo movimento, da epistemologia da prática à autonomia emancipadora da crítica. Precisa ocorrer uma busca pela autonomia emancipadora da crítica, sair do contexto restrito da sala de aula para um contexto social, econômico e político. O terceiro movimento é o que parte da epistemologia da prática docente para a prática da epistemologia crítica. O ato reflexivo implica mudança na sociedade, caso contrário, ele é apenas um exercício intelectual e não se torna ação política transformadora da própria prática.

Percebe-se que vários autores trazem influências das visões de Paulo Freire em suas propostas. Giroux (1997, p. 145-164), menciona que Freire concebe a formação não baseada em generalizações abstratas, mas sim de “princípios pedagógicos que surgem a partir de práticas concretas”. Ele defende, portanto, as teorias **da** prática e não teorias **de** prática. Giroux (op. cit.) aponta para a necessidade de os cursos de formação se engajarem realmente para uma mudança do paradigma tecnicista de formação, no qual os professores são implementadores de ideias de outros, para a formação de professores como intelectuais transformadores. É a articulação da prática reflexiva com a prática acadêmica visando alunos-

professores crítico-reflexivos. Em nosso caso específico de ensino de língua estrangeira, por exemplo, nossa prática não poderá se resumir a mostrar e elencar métodos, técnicas e procedimentos, mas conduzir o processo de tal forma que os alunos sejam capazes de levantar questões acerca dos princípios que subjazem esses métodos, técnicas e procedimentos. Devemos criar espaços para que a prática do questionamento seja desenvolvida e que os alunos-professores se conscientizem de sua função social e política. As práticas de sala de aula, portanto, não são um fim, mas um começo para uma ação pedagógica que tem repercussões diretas no contexto além-sala. Fazendo uso da expressão utilizada pelo autor, é um processo de “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p. 163).

As propostas reflexivas passaram por momentos e apresentam perspectivas distintas. A reflexão pode ser vista principalmente com foco na sala de aula e em procedimentos visando à resolução de problemas emergentes do microcontexto (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1983); pode apresentar uma perspectiva mais ampla, coletiva e interativa com maior comprometimento social (ZEICHNER, 1993; ZEICHNER E LISTON, 1987, 1996); pode também estar ligada à pedagogia crítica freireana e na busca por transformação social (PENNYCOOK, 1994; GIROUX, 1997); e também ter seu foco nos processos de produção do saber a partir da prática (PIMENTA, 2002; KUMARAVADIVELU, 2005).

Já nos referimos anteriormente às preocupações com a utilização indiscriminada do conceito de reflexão e outro tema se apresenta como preocupante: o conteúdo e a qualidade da reflexão. Corremos o risco de desenvolver, nos cursos de formação, atividades que se servem indevidamente desse conceito. Zeichner e Liston (1987) estabelecem três diferentes níveis de reflexão: técnica, prática e crítica. O primeiro nível corresponde às ações concretas de sala de aula que são passíveis de observação. O segundo nível engloba planejamento e reflexão, considerando-se o que foi feito e o que se vai fazer, destacando o

caráter didático. Finalmente, o terceiro engloba as questões morais, éticas e políticas da própria prática, bem como suas repercussões no contexto.

Coerentemente com o novo perfil de professor que as demandas do mercado impõem e com o conceito de formação como um *continuum* que está relacionado ao de aprendizagem permanente, as propostas reflexivas para formação de professores podem (mas não garantem) promover o almejado desenvolvimento do professor. Ao falarmos de desenvolvimento do professor automaticamente falamos da valorização de sua prática (ação), uma vez que esta é fonte de saber e geradora de conhecimento. Por meio da reflexão nos libertamos da cristalização das práticas do dia-a-dia e a promoção de pesquisa apresenta-se como uma opção para o desenvolvimento do professor. A reflexão, porém, não pode ser atividade solitária, mas deve envolver alunos, colegas professores, coordenadores etc. A sala de aula é importante, mas não podemos nos esquecer que ela está inserida em um contexto mais amplo, com fatores políticos e sociais que precisam ser considerados.

Outro aspecto importante é que valorizar as experiências do professor não significa excluir as teorias da academia. No caso específico do tópico métodos e abordagens, por exemplo, tudo depende do enfoque dado pelo professor ao discorrer sobre as diferentes propostas. Larsen-Freeman (1986) argumenta que, além de propiciar a reflexão, por meio do conhecimento dos métodos e abordagens, pode-se trazer para discussões os pensamentos que estão por trás das ações preconizadas por eles, propiciando, assim, oportunidades para refletir sobre suposições, seus valores e suas crenças. A partir daí, os APs podem tomar decisões que são baseadas na reflexão e não condicionadas apenas às suas experiências enquanto aprendizes.

1.3.2 A base do conhecimento profissional: teoria + prática

A base do conhecimento construído durante a formação, portanto, não mais pode estar atrelada ao modelo positivista-tecnista de transmissão, pois nesse modelo não há uma integração de teoria e prática. Ao contrário, o conhecimento agora passa a ser visto como algo socialmente construído. Saímos, portanto, do paradigma da transmissão e passamos para o da construção de conhecimento.

Nesse sentido, o próprio conceito de *teoria* precisa ser revisto. Muito além das teorias públicas serem suficientes em si, as teorias pessoais e implícitas, as experiências e vivências do professor formam um todo que se articula e justifica seu agir. Esta é exatamente a articulação necessária, isto é, uma articulação que não é linear, mas conflitante, cheia de contradições, de tentativas e erros, de sucessos e fracassos. Uma articulação que não nega o papel da teoria pública, mas não limita a ela a base do conhecimento profissional necessário ao professor. Torna-se urgente encontrar um equilíbrio que evite os dois extremos, isto é, de um lado uma formação que supervalorize a prática, as experiências e crenças, e de outro uma formação caracterizada pelo excesso de estudos teóricos desvinculados da prática.

Blunden (2000)³ menciona que, em um período de vinte e cinco anos tivemos uma variedade de propostas para formação inicial: programas centrados na escola (*school-based programs*); programa de estudos integrados (*integrated studies program*); supervisão clínica (YARROW, 1992); treinamento do supervisor; perspectivas individualizadas com o mentor e o técnico (*coach*) (MATTERS, 1994; FIELD & FIELD, 1994); o ensino reflexivo; a teoria da aquisição de habilidades (*skills acquisition theory*) (ERAUT, 1994); as abordagens

³ Os autores mencionados neste parágrafo são citações de Blunden encontrados em : BLUNDEN, R. Rethinking the place of practicum in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol.25, No. 1, 2000, p. 1-16.

centradas nas competências (*competency-based approaches*) (KERNS, 1992); a pesquisa ação (SMYTH, 1991); mudança de foco do ensino para a aprendizagem (RAMSDEN, 1992); a aprendizagem na ação (MURRAY, 1996); as teorias psicológicas na formação, desde o behaviorismo, construtivismo até a teoria das inteligências múltiplas; e a aprendizagem baseada em problemas, (MIDDLETON, 1994). O autor defende que a prática deve preceder a teoria de forma substancial (p.3) e no artigo relata a sua experiência no Departamento de Educação Vocacional e Treinamento (DVET) da Universidade de Melbourne, Austrália.

Autores como Gorsuch e Griffiee (1999), por outro lado, argumentam que os estudos teóricos foram e têm sido negligenciados e que tal fato se deve à percepção e atitudes dos professores com relação às teorias. Os autores sugerem que a relação teoria e prática pode ocorrer através de desenvolvimento de pesquisa e que a teoria (neste caso, a acadêmica) se torna necessária e vital porque permite aos professores irem além de suas próprias experiências pessoais. Os autores sugerem que se implementem mudanças nos currículos para esse fim.

Williams (1999) apresenta uma visão construtivista de formação e argumenta que o conhecimento é construído pelo indivíduo e, como tal, ele é pessoal, varia, e não é, dessa forma, absoluto. A autora afirma que há a necessidade de se encontrar nos cursos de formação uma metodologia que auxilie ambos, professores e alunos, a explicitarem suas construções e visões de mundo, suas crenças, para que possam refletir e criar/recriar significados que sejam importantes para cada um. Essa metodologia deve também desenvolver a habilidade dos alunos-professores para mediar, de maneira significativa, teoria e prática. O papel do formador é auxiliar o aluno neste processo de conscientização (*awareness*) e organização para que os mesmos possam fazer conexões entre seus conhecimentos prévios e as novas informações.

Gimenez (2005) apresenta diversos desafios na formação de professores, dentre os quais o papel da teoria na formação. A autora, assim como Williams (op. cit.), critica a concepção de teoria direcionando a prática e acrescenta que é questionável tomar como certo o fato que a teoria em si transformará a prática. Ao contrário, muitos estudos comprovam que os professores agem muito mais guiados pelas suas crenças do que propriamente pelas teorias. Outro aspecto importante é que a simples atividade de leitura da teoria pode não ser suficiente para provocar transformações da prática, pois não há como garantir que a informação lida se transformará em conhecimento adquirido.

Richards (1999, p. 21-32) sugere que, se tomarmos o desenvolvimento da prática como objetivo, é necessário primeiramente entender como se processa a teorização prática dos professores. O autor sugere analisar as crenças dos professores, tentar entender as forças situacionais e, acima de tudo, ouvir os professores. Ele afirma que “se nos preocuparmos com a teorização pessoal, então devemos olhar não apenas para a forma e função de tal teorização, mas para a pessoa que está por detrás dela”.⁴ O diálogo, portanto, se torna vital nesse processo.

Sobre o mesmo assunto, Kumaravadivelu (1999) sugere que a interação teoria e prática se dê através do diálogo entre professor-formador e aluno-professor em uma relação dialógica no sentido bakhtiniano, na qual nenhuma parte seja marginalizada, mas que colabore para um enriquecimento mútuo. Esse processo proporcionará crescimento para ambos e possibilitará que alunos-professores teorizem da prática e pratiquem o que teorizam. O conhecimento, portanto, emerge da prática e do ensino diário. Para que tal processo possa se desenvolver a autonomia se torna fundamental. O autor propõe uma estrutura pedagógica denominada “observação crítica de sala de aula”. O professor deverá se auto-observar, autoanalisar e autoavaliar.

⁴ Traduções minhas do original: “If we are concerned with personal theorizing, then we need to look not only at the form and function of such theorizing but at the person behind it”. (RICHARDS, 1999, p.24)

Em nossa perspectiva, um dos principais objetivos da formação de professores é propiciar, ao longo do curso, espaços de discussão e reflexão para que o aluno-professor desenvolva a compreensão que as leituras, as discussões e atividades ali experienciadas serão um ponto de partida para que os mesmos possam elaborar as suas teorias particulares de ensino que certamente orientarão a sua prática futura. Há uma articulação direta entre a sua formação pré-serviço, suas crenças e experiências educacionais anteriores, sua formação como indivíduo, características pessoais, suas aspirações profissionais, condições de trabalho e situação sócio-econômica-política. Almeja-se despertar no futuro profissional a consciência de que sua formação não está acabada, mas que requer um contínuo processo de busca e atualização. Esse profissional deverá, na sua prática futura, estar fundamentado teoricamente o bastante para que possa fazer escolhas justificadas. E uma vez que acreditamos que a reflexão é mediadora no processo de construção deste conhecimento, tomamos reflexão como algo social e não como atividade individual. Ainda que as interpretações e reflexões geradas possam ser particulares, a reflexão pode ser compartilhada e a cultura colaborativa deve ser dominante.

Uma das questões primordiais que fazemos ao tentar entender porque ensinamos como ensinamos envolve a nossa concepção de ensino. Diferentes concepções conduzem a diferentes práticas. Richards (2002) aborda a questão do ensino e sugere três concepções. A primeira é a concepção de *ensino como ciência e pesquisa*. Nessa há uma busca pela validação das teorias, o que exige atualização constante e permanente. O segundo conceito é de *ensino enquanto teoria e filosofia*. Há uma relação com raciocínio lógico e estudo e pressupõe que a teoria deva ser bem compreendida para que possa se materializar na sala de aula. O terceiro e último é o *conceito de ensino como arte e artesanato*, o qual pressupõe que o professor deva encontrar procedimentos que funcionem para seus alunos, não ficando atrelado a teorias e princípios pré-estabelecidos. O autor sugere que o ideal é se tomar

as três concepções como um *continuum* no desenvolvimento do professor. No início de sua carreira o professor precisa de competência técnica para que se sinta seguro o bastante para fazer suas tentativas e experimentações (ciência). Nas suas práticas os professores partem de teorias pré-estabelecidas, mas, aliadas à experiência, os professores começam a re-significar essas teorias e desenvolver as suas próprias.

O conceito de ensino, portanto, envolve arte e ciência (RICHARDS, 1998; 2002; SCHÖN, 1983; BROWN, 2002; VEIRA-ABRAHÃO, 2001; KUMARAVADIVELU, 2003). Como tal apresenta-se como uma atividade sem regras pré-determinadas e, portanto, experiências distintas levam a percepções distintas de ensino.

Ortenzi (2005) discute como a dimensão prática da formação de professores de inglês vem sendo tratada nos Cursos de Letras e também comenta que o conhecimento prático, segundo Elbaz (1983), engloba: o conhecimento que se tem de si, do contexto de ensino, do conteúdo de ensino, de desenvolvimento de currículo e da instrução. Os professores utilizam o conhecimento prático de maneira situacional, teórica, pessoal, social e experiencial estruturado em três níveis: regras da prática, princípios da prática e imagens. A percepção importante é que a construção do conhecimento teórico-prático é processo e requer prática. E tratando-se do componente prático, nos perguntamos como a prática é comumente abordada nos cursos de formação inicial. Apesar de todas as mudanças na legislação concernentes às licenciaturas trazidas neste estudo na seção 1.2 no referencial teórico, sabemos que há ainda contextos nos quais o componente prático se resume a observações e regência de um número reduzido de aulas. Primeiramente, com relação às observações, o grande risco é que se restrinja a uma atividade curricular rotineira obrigatória que tenha na elaboração dos relatórios seu fim, sem ao menos utilizar as questões observadas pelos alunos para gerar discussões, motivar outras leituras teóricas, oportunizando, desta forma um estreitamento entre teoria e prática. Esta prática de observação para redigir relatórios e criticar

os contextos reforça a dicotomia teoria-prática e nada acrescenta à formação destes futuros professores. Ainda sobre as observações, outro risco é restringir os estudos teóricos aos diferentes métodos e abordagens e abordá-los de maneira idealizada, sem oportunizar as experiências práticas, contato com as críticas e questionamentos necessários. Em nossa concepção, ao proceder desta forma, os formadores estão também reforçando a dicotomia teoria-prática, pois pode prevalecer a noção que os professores do contexto observado não implementam propostas diferentes por opção. Fatores relevantes como a formação destes profissionais, formação inicial e também oportunidades para a formação continuada, suas próprias condições de trabalho podem não ser considerados.

Finalmente, com relação às experiências práticas de ensino, destaca-se a insatisfação dos envolvidos. E todo problema pode ter início devido às próprias concepções de teoria e prática, tanto por parte dos alunos como dos professores formadores. Percebe-se, com muita frequência, que o aluno-professor tende a conceber as experiências de estágio como oportunidade de “colocar em prática” as teorias (ou Teorias) estudadas no decorrer do curso, o que se configura em uma visão aplicacionista da teoria. Cristovão (2005) relata que, partindo de suas avaliações com base em experiências com estágio supervisionado de inglês no curso de Letras e também em relatos dos envolvidos, as experiências de estágio têm se resumido a uma “experiência inócua” (p.19) para todos os envolvidos e dentre os problemas por ela trazidos há aquele de que a regência se resume a um espaço para realização de “novidades” quando o estagiário assume a sala. O que resta a saber é se a “novidade” é relevante para aquele contexto, se o aluno-professor é capaz de justificar as suas escolhas, ou se o novo é apenas para mudar o cenário por ele criticado.

Falamos de “teorias” (acadêmicas e pessoais) que se articulam na busca de explicações para os fenômenos. O grande desafio, principalmente na formação inicial, é que os APs se tornem questionadores e se engajem cotidianamente nesse processo de “fazer

sentidos”, entender “Teorias”, criar “teorias e Teorias”. Trata-se do desenvolvimento do processo de teorização e para entender a cultura de sala de aula os professores precisam operar como teóricos, isto é, “teorizar da prática e praticar o que teorizam” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 545) e este processo deve ter seu início na formação inicial.

1.3.3 Formação de professores críticos

Zeichner (2003) reforça a necessidade de mudanças nos cursos de formação de professores para que os mesmos se adéquem às exigências que o mundo globalizado nos impõe. O autor faz uma ligação entre a atuação dos professores e seu papel nas reformas educacionais. Ainda persiste a ideia de professores como conduítes-implementadores de políticas desenvolvidas por outros que, muitas vezes, não conhecem a realidade da sala de aula. O autor também menciona o fato de que as mudanças sugeridas normalmente giram em torno muito mais de tecnologias do que em capacitação de ensino. São reformas impostas (*top-down*) e as verdadeiras mudanças somente ocorrerão de fato quando os professores participarem do processo e tomarem as propostas como suas próprias. Um bom projeto seria aquele no qual os professores sugerissem, interpretassem e implementassem tais propostas.

Nas últimas décadas tem sido comum incluir nos discursos expressões como “professor reflexivo, prática reflexiva, pesquisa-ação, empoderamento do professor”, mas ainda há uma forte influência do modelo de transmissão de conhecimento nos cursos de formação. Notamos que a passagem do modelo tecnicista para o reflexivo não se dá tão facilmente. Apesar de os discursos trazerem as inovações e propostas vanguardistas, ainda ocorrem posturas de formação como treinamento.

Mateus (2002) aborda a questão dos conteúdos dos currículos e questiona a finalidade de se trabalhar conteúdos descontextualizados e desinteressantes. Para a autora, que

menção Demo (1995), dentre as competências a serem desenvolvidas no decorrer no curso a principal delas é aprender a aprender. Para tal, há a necessidade de se desenvolver a autonomia durante a formação inicial.

As experiências na formação inicial são muito importantes e devem preparar os professores para ter papel ativo na elaboração e crítica de currículos, questionar objetivos e participar de processos de reformas. Sobre este assunto Zeichner e Liston (1996) afirmam que os professores praticamente não são ouvidos quando reformas são planejadas. Normalmente, as mesmas são resolvidas por instâncias superiores, com pouca ou nenhuma participação dos professores, e são apresentados conjuntos de procedimentos e modelos a serem implementados. Constatase que não há reflexão para gerar mudança, algo que não deveria ocorrer.

O desenvolvimento do pensamento crítico é vital para que tenhamos professores realmente engajados, segundo as propostas dos autores acima citados. Gieve (1999) ressalta a dificuldade de promover o desenvolvimento do pensamento crítico. Ele comenta sobre um estudo realizado com professores da Malásia, no qual foi investigado exatamente o desenvolvimento do pensamento crítico. O desafio pode ter início nas próprias raízes culturais que são fortemente influenciadoras da prática. O autor adota uma perspectiva sócio-construtivista e atribui grande importância ao discurso afirmando que este pode revelar os modos de pensar dos falantes. Esses modelos podem ser internalizados e adotados ou mesmo refutados pelo aluno-professor. O autor (op. cit.) investiga os gêneros e a relação desses com o desenvolvimento do pensamento crítico. Ele afirma que, na sala de aula, há uma combinação deles: debates, palestras, seminários, oficinas, etc. e há quatro tipos básicos genéricos de atividades: Procedimento (*Procedure*), caracterizado basicamente por conversas, perguntas sobre o curso, perguntas ao tutor e instruções; Reformulação (*Steering*), o qual o autor descreve como recurso utilizado pelo tutor para orientar ou ativar o raciocínio do aluno;

Discussão (*Discussion*), com participação aberta dos alunos e tutor propiciando descrições, interpretações e comparações de seus pontos de vista; e Exposição (*Exposition*), o qual se enquadra mais no trabalho tradicional de transmissão, na maioria das vezes conduzido pelo professor. Para o desenvolvimento do pensamento crítico, o autor ressalta a importância da Reformulação, que são as transformações dos discursos informais dos alunos em um discurso acadêmico fazendo uso de metalinguagem. Esse recurso envolve: nomear, categorizar, mudar de uma perspectiva particular para uma geral, de uma prática visível para as “invisíveis” (crenças, motivações, interpretações) e até mesmo partir de uma afirmação do aluno para reformular e acrescentar uma pergunta interpretativa.

Dentre as considerações finais do estudo, o autor cita que a própria mudança de uma prática discursiva para outra não é uma questão de habilidade, mas que são culturalmente específicas. Há uma outra mudança que acompanha o processo: a mudança de identidade. Outro aspecto é que, se os professores-formadores almejam a promoção de uma prática reflexiva, eles precisam ser reflexivos sobre os gêneros pedagógicos que usam em suas aulas. Professores, portanto, devem medir e separar as atividades de *Exposition* e as de *Steering*, de acordo com os propósitos que desejam atingir.

O desenvolvimento de professores críticos, conforme as propostas aqui citadas, apresenta-se como um desafio real. Primeiramente, pensando-se em nível de formação inicial, tudo começa com o formador, sua própria formação, as condições necessárias para seu desenvolvimento em termos financeiros, tempo, oportunidade e perspectivas em sua carreira. Seu desenvolvimento, muitas vezes, também se torna comprometido diante das dificuldades para participar de congressos e seminários por motivos financeiros e até mesmo por barreiras que as instituições colocam com relação à ausência desse professor para tal participação. Portanto, para que esse formador tenha condições de oferecer situações de ensino que proporcionem aprendizagem significativa aos alunos através de metodologia e procedimentos

adequados, outros fatores precisam ser atendidos, dentre os quais, oportunidade e espaço para desenvolver pesquisa e viabilizar a participação em encontros nos quais ele possa partilhar conhecimentos adquiridos com outros e entrar em contato com diferentes tendências e propostas. Em segundo lugar, pensando nos professores-em-serviço nas redes públicas e privadas em ensino fundamental e médio, há a necessidade de se dar tempo e oportunidade para que os mesmos reflitam sobre questões pertinentes à própria área do conhecimento, os processos de aprendizagem, sobre ensino para alunos diversos, sobre gerenciamento de sala de aula, e também sobre questões mais amplas, como gestão escolar, tecnologia e ensino, as políticas locais, regionais, estaduais e nacionais de educação para que, então, eles possam efetivamente participar de processos de mudanças em sua área. Há, portanto, seguindo as sugestões de Pimenta (2002), que oportunizar cursos que saiam do âmbito do desenvolvimento individual desse professor para uma dimensão maior na qual o professor perceba que é apenas um fio, mas um fio importante, dentro de uma complexa teia.

1.3.4 Formadores de professores

A formação em si é um processo complexo que envolve diversos fatores. Nota-se, muitas vezes, que dentro de um mesmo curso ou mesmo tomando-se a prática de ensino de língua portuguesa e de língua estrangeira, caminhos completamente diferentes são percorridos. É óbvio que falamos de ensino de língua materna e de língua estrangeira, com suas diferenças e complexidades, mas os princípios que norteiam a prática deveriam, de alguma forma, ser consoantes. Portanto, consideramos formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência dos alunos-professores: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, aqueles das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento

e também os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores na ocasião do desenvolvimento de suas experiências com o estágio supervisionado. Concebe-se, aqui, desenvolvimento do formador como um processo continuado de autoformação, envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais, desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores.

Perrenoud (2003) traz considerações acerca de formadores de professores no mundo e comenta que há mudanças de papéis em diferentes contextos. O autor, porém, reforça a ideia de que, independentemente do contexto, o professor de Prática de Ensino (ou outros títulos ao formador atribuídos, como por exemplo, supervisor das atividades práticas, coordenador de estágio, conforme as novas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura) não é o único responsável “prático” e ele depende dos outros professores-formadores para que não haja um distanciamento entre o que se lê na teoria e se vê na prática dos formadores, entre o que se aprende na universidade e o que se vê na prática nos estágios.

Delineia-se, portanto, um quadro complexo no qual há a participação de muitos formadores no processo de desenvolvimento do futuro profissional. Há, ainda, que se ressaltar que, muitas vezes, mesmo fundamentados em literatura recente que tem discutido e explicado processos de aprendizagem da docência, há por um lado formadores de professores com atuações baseadas nos processos formativos orientados pelo paradigma da racionalidade técnica e, por outro, há aqueles que percebem os limites deste paradigma e procuram superá-los pela adoção de um novo paradigma, mas podem se deparar com dificuldades para aderir integralmente às novas propostas, uma vez que sua própria formação teve suas bases no paradigma tecnicista.

Kumaravadelu (2003) aborda o papel histórico e a função dos professores, enquadrando-os em três correntes distintas: o *professor como técnico passivo*, descrevendo a

visão tecnicista na qual o professor é visto como transmissor de conhecimentos. Nessa corrente, os teóricos (academia) concebem as teorias e os professores as implementam. A segunda é aquela na qual os professores são classificados como *práticos reflexivos* (*Practitioners*). Para caracterizar o papel do professor nessa corrente, o autor traz um panorama geral do desenvolvimento da prática reflexiva, que começou com foco na sala de aula tendo a reflexão como uma atividade solitária e mudou para uma perspectiva mais ampla, uma atividade interativa envolvendo alunos, colegas, coordenadores, considerando-se sim a sala de aula, mas não se esquecendo de que esta está inserida em um contexto maior composto de fatores políticos e sociais. O autor sugere, então, a terceira categoria, que é a de *professores como intelectuais transformadores*⁵. Nessa corrente, o papel do professor está ligado à conscientização das camadas menos favorecidas quanto à ideologia, manipulação e manutenção de poder pelas classes dominantes. O autor acrescenta, contudo, que as três correntes não são opostas, mas sim tendências que o professor pode ter em diferentes momentos de sua prática.

Richards e Farrell (2005) trazem questões acerca do processo de formação do professor, e consoantes com outros autores aqui já mencionados, iniciam com a distinção entre treinamento e desenvolvimento, o primeiro voltado para objetivos mais imediatos e visto como preparação para desempenhar uma função, enquanto que o segundo tem como objetivo facilitar o desenvolvimento da compreensão que os professores têm de ensino em geral e de si mesmos como professores (p.4). Trata-se de um processo que envolve tomadas de decisão, teorias e princípios, estilos e percepções. Segundo os autores (op. cit.) o termo “*teacher learning*”⁶ nos leva aos seguintes questionamentos: qual a natureza do conhecimento de ensino e como é adquirido; quais os processos cognitivos que empregamos quando ensinamos

⁵ O termo *professores como intelectuais transformadores* é também utilizado por Giroux (1997).

⁶ O termo *teacher learning* é utilizado por Freeman e Richards (1996) e também outros autores.

ou quando aprendemos a ensinar; quais as diferenças entre as práticas de professores iniciantes e experientes.

Diferentes concepções de formação levam a diferentes abordagens de formação de professores. Richards e Farrell (op. cit.) sugerem quatro abordagens: a primeira concebe a formação (*teacher learning*) como o aprendizado de uma habilidade (*skill*). O desenvolvimento do professor, portanto, é ligado ao desenvolvimento de habilidades e competências, mais ligado ao desenvolvimento como treinamento e com um modelo de ensino eficaz. Há uma concepção de que técnicas são apresentadas e “dominadas” pelos professores.

A segunda concebe a formação como processo cognitivo, como uma atividade cognitiva complexa. Ênfase é dada na natureza das crenças e como estas influenciam suas percepções e ações de ensino e aprendizagem. Há uma percepção de que as ações de sala de aula são influenciadas pelas crenças e que o desenvolvimento profissional ocorre quando os professores exploram suas próprias crenças através de instrumentos como diários, automonitoramento e análise de incidentes críticos.

A terceira, como uma construção pessoal, a qual se baseia na crença de que o conhecimento é ativamente construído. Fazem uso de atividades que focam o desenvolvimento de autoconscientização e interpretação pessoal através de instrumentos como diários e automonitoramento.

Finalmente, a formação como prática reflexiva a qual está baseada no pressuposto que os professores aprendem com suas experiências através da reflexão sistematizada sobre a natureza e significado das mesmas. Instrumentos como automonitoramento, observações e estudos de casos são valorizados nesta perspectiva. Concordamos com a posição dos autores que concebem formação do professor (*teacher*

learning) como um processo cognitivo, como uma construção pessoal e social, e que requer *reflexão-na-ação*.

As experiências educacionais durante a formação inicial são muito importantes e grande peso deve ser atribuído ao aprendizado por experiência (*experiential learning*) e, até que este aluno-professor consiga desenvolver um corpo teórico consistente para analisar sua prática e de outros, ele pode tomar a prática dos seus professores como referencial e modelo. Se nos cursos de formação não são oportunizados espaços para que os alunos reflitam e discutam verdadeiramente sobre suas crenças, suas experiências como aprendizes, suas concepções de língua e sobre os processos de ensinar e aprender, há um risco de se perpetuarem os modelos que nem sempre são os ideais. O termo aprendizagem de observação (*apprenticeship of knowledge*) (LORTIE, 1975, *apud*. VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 59) é mencionado pela autora ao falar sobre três aspectos influenciadores na formação de futuros professores de línguas estrangeiras: “a aprendizagem por meio da observação, o lugar da teoria na formação pré-serviço e a construção da prática pedagógica durante o estágio supervisionado”. Ressaltamos aqui o papel da aprendizagem de observação na formação dos professores e a dependência de uma prática pedagógica coerente de todos professores do curso e não somente do professor de prática de ensino.

1.3.4 A questão do método

As propostas de formação de professores de línguas nas concepções tradicionais focavam o desenvolvimento de conhecimentos em torno do método. Tendo nossa própria formação como exemplo, as propostas behavioristas estavam em alta no início dos anos 1980 e, portanto, nos recordamos dos planos de aula e das inovações que as propostas representavam, comparadas ao ensino com enfoque gramatical característico da escola pública

naquele período. O conceito de formação ideal incluía um “bom” estágio e subsequentes cursos de reciclagem. Ênfase era dada em preparar o aluno-professor para o “domínio” dos procedimentos e técnicas, enquanto que as questões mais amplas, os princípios norteadores de tal prática não eram questionados. Seguiu-se, dessa forma, o modelo tecnicista de formação, modelo predominante de formação da época.

Tivemos um século na busca do método ideal (1880-1980) a qual pode ser explicada pela tentativa de generalizações. Os métodos eram escolhidos antes mesmo de uma análise mais criteriosa do contexto, dos envolvidos, dos objetivos e características individuais.

A partir da década de 1980 houve uma mudança de foco para a abordagem e começaram a ser consideradas as concepções de língua e linguagem, de ensinar e aprender partindo-se do pressuposto que estas funcionam como a base subjacente de tudo que ocorre na sala de aula. Segundo Brown (2002, p. 13), a abordagem pode ser definida como os princípios que possibilitam que professores façam diagnóstico do que os alunos necessitam, utilizem técnicas pedagógicas eficientes e avaliem os resultados desses tratamentos. As palavras-chave passam a ser, segundo o autor, *diagnosticar, tratar e avaliar*.

Diferentemente do método, a abordagem é mais flexível, dinâmica e mutável. Há uma mudança substancial, uma vez que a prática deve emergir de uma melhor compreensão dos contextos, de uma análise sistemática dos objetivos, necessidades, dos estilos e características dos alunos. Os professores, por sua vez, devem ser capazes de fundamentar suas práticas e fazer escolhas informadas e não apenas aplicar “pacotes prontos”.

Kumaravadivelu (2003) menciona que, nos Estados Unidos, em programas de formação de professores, um curso sobre os métodos funciona como veículo principal para o desenvolvimento do futuro professor. O autor separa os principais métodos em três grupos: os métodos centrados na língua, aqueles centrados no aprendiz e aqueles centrados na aprendizagem. O primeiro grupo, os métodos centrados na língua, têm seu foco na forma e na

estrutura gramatical. Seu principal pressuposto é que a preocupação com a forma conduz ao domínio da língua. Dentre as características de métodos nesse grupo estão: a) o desenvolvimento linguístico é intencional e o processo é consciente; b) o aprendizado se dá de forma linear, de adição e o papel do professor se reduz a introduzir os tópicos gramaticais e de vocabulário, desenvolver práticas para que os alunos os internalizem; e c) a gramática é sempre explicitada.

O segundo grupo é aquele formado com métodos centrados no aprendiz com foco no uso e em suas necessidades. O principal pressuposto dos métodos nesse grupo é que a preocupação com a forma e a função conduzirá o aprendiz a desenvolver um domínio tanto formal quanto funcional da língua. Suas principais características: a) o desenvolvimento da língua é considerado intencional; b) há uma união entre o tópico gramatical e os aspectos funcionais e estes são trabalhados através de atividades significativas ao aluno. Algumas variações da Abordagem Comunicativa se encaixam nesse grupo.

O terceiro e último grupo é composto por métodos com foco na aprendizagem e seus processos. São propostas atividades comunicativas ou de solução de problemas e seu principal pressuposto é que a preocupação em fazer sentido conduz ao desenvolvimento de estrutura e de comunicação. Características: a) o desenvolvimento linguístico é mais incidental do que intencional; b) o processo não é linear; c) não há sequências pré-estabelecidas, mas as atividades sugeridas devem ser significativas; e d) o aprendizado se dá de fato quando a atenção do aprendiz está focada em entender, dizer e fazer.

Uma questão interessante é como abordar a questão dos métodos e abordagens de ensinar no currículo do curso de Letras. Vivemos períodos nos quais a abordagem comunicativa era o único foco dos currículos e os alunos nem mesmo tomavam conhecimento das razões devido às quais as mudanças de método para abordagem ocorreram. Percebe-se, portanto, que os princípios primordiais da proposta, que são proporcionar ao professor um

leque de opções para que ele possa fazer suas próprias escolhas e ser capaz de justificá-las, não era respeitado. A formação se reduzia a treinamento com base na “proposta da moda”. Richards (2002) afirma que é necessário conhecer os diferentes métodos de ensino e saber como usá-los e que o comprometimento com apenas um método de ensino pode impedir que o aluno-professor desenvolva seu pleno potencial como professor. Esta é exatamente a visão redutora do método, uma das causas de seu declínio.

Dentre as razões pelas quais tal declínio ocorreu está a dificuldade de implementação das propostas. Há um descompasso entre o método como é concebido pelos teóricos e método para o professor em sala de aula. Métodos são baseados em conceitos idealizados direcionados para contextos também idealizados. Pressupõe-se, portanto, que sejam aplicáveis a qualquer contexto indistintamente com os mesmos critérios e objetivos. Outra razão é o fato de os métodos terem a tendência de ir de um extremo ao outro, e que a ênfase dada em uma proposta pode ser totalmente excluída em outra. Finalmente, Richards (op. cit.) aponta que o conceito de método é inadequado e limitado demais para dar respostas às complexidades do ensino de línguas no mundo.

Outro aspecto importante é que a implementação das propostas de um método específico dependerá da interpretação e articulação da teoria por parte do professor. Os professores são muitas vezes “treinados” para seguir um certo método, mas não apresentam uma prática pedagógica coerente com os princípios deste. Acabam sendo utilizados procedimentos que não são adotados ou aceitos pelo método, pois, muitas vezes, não há real compreensão dos princípios norteadores de tal proposta por parte do professor. Consequentemente, não podendo confiar nos métodos, os professores passam a seguir suas intuições e suas experiências anteriores, tanto como aprendizes quanto como professores. Há uma abertura para o surgimento de uma prática denominada eclética, em que supostamente o professor selecionará o que de melhor cada método tem para oferecer.

Tal prática apresenta-se como arriscada, pois este ecletismo pode ser aleatório e sem critérios. Kumaravadivelu (2003) critica essa prática alegando que os programas de formação de professores raramente tentam sistematicamente desenvolver em seus futuros professores os conhecimentos e habilidades necessários para que possam ser “eccléticos responsáveis”. O ecletismo praticado pelos professores ocorre, muitas vezes, sem critérios e os professores não se sentem embasados teoricamente o suficiente para justificar as suas escolhas e estas acabam sendo fruto de suas experiências e intuições. Estamos atualmente no período pós-método, o qual será o foco das considerações seguintes, baseadas nas propostas do autor.

A condição pós-método apresenta três atributos básicos. O primeiro e mais importante aspecto dessa condição é que ela possibilita (empodera) aos professores construir suas teorias da prática e também a utilizar estratégias específicas ao seu contexto específico. Em segundo lugar, é vital que seja desenvolvida uma autonomia que desenvolva seu potencial não somente para ensinar, mas também para lidar com os problemas relativos à sua profissão. Finalmente, diferentemente do ecletismo sem justificativas, a prática de sala de aula pode ser modelada e remodelada pelos professores mediante auto-observação, autoanálise e autoavaliação (KUMARAVADIVELU, 2003, 2005). Há uma ligação, nesse sentido, com o desenvolvimento do “senso de plausibilidade” (PRAHBU, 1990)⁷. A interação desses três atributos fornece uma base sólida para a construção de uma pedagogia pós-método.

A principal característica dessa pedagogia pós-método é que ela nos permite ir além da pedagogia baseada em método. Há três parâmetros para essa nova pedagogia: o da

⁷ Prahbu (1990) enfatiza a necessidade de construção, pelo professor de LE, de teorias pessoais a partir das articulações e explicações que consegue estabelecer entre o seu ensino e a aprendizagem de seus alunos. Trata-se de um processo gradual que, com base em suas experiências educacionais anteriores e sua prática, os professores adquirem uma percepção, muitas vezes inexplicável, do que caracteriza o “bom ensino”.

particularidade, o da praticidade e o parâmetro da possibilidade⁸. O parâmetro da particularidade se opõe ao da generalidade que é atributo principal do método. Nele se reconhece que o ensino varia dependendo dos alunos, professores, situações etc. O autor (op.cit.) propõe que o ensino parta da observação (individual ou coletiva), seguido de reflexão e ação. O segundo parâmetro é o da praticidade e está ligado à relação teoria e prática. Ele afirma que “o parâmetro da praticidade demanda uma teoria da prática gerada pelo professor e reconhece que nenhuma teoria da prática pode ser completamente útil e utilizável, a menos que seja gerada através da prática”⁹ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 35). A grande dificuldade é realmente fornecer os instrumentos adequados aos professores para que os mesmos possam produzir tal teoria prática. É, portanto, um processo contínuo de reflexão e ação, no qual os professores são capazes de identificar e entender os problemas ou questões, procurar informações a respeito, analisar as alternativas, então, fazer suas escolhas. E essas são também observadas, refletidas e mudadas, se necessário. A metáfora da moeda que é usada por Williams (1999) sugerindo de um lado teoria e de outro prática é usada pelo autor, mas, nesse caso, há de um lado a praticidade e de outro a intuição. Sobre pesquisa e produção de teorias, em sua publicação de 2005, na qual ele retoma os mesmos parâmetros aqui discutidos, o autor faz uma crítica à pesquisa-ação “engessada” com o argumento que o objetivo desta está muito mais vinculado ao desenvolvimento da prática em si do que propriamente a produção de conhecimento (p.173), uma vez que professores são aconselhados a testar, interpretar e julgar a eficácia de teorias propostas por especialistas. O autor também questiona a dicotomia entre teoria produzida por teóricos e teoria produzida por professores e sugere que o parâmetro da praticidade vai além dela, pois está relacionado muito mais à

⁸ Kumaravadivelu trouxe a pedagogia pós-método em sua publicação de 2003 e, posteriormente, na de 2005. Ambas publicações encontram-se nas referências deste estudo.

⁹ Traduções minhas para: “the parameter of practicality entails a teacher-generated theory of practice. It recognizes that no theory of practice can be fully useful and usable unless it is generated through practice.”

relação teoria e prática em si do que à habilidade do professor de monitorar a eficiência de sua própria prática.

Finalmente, o autor propõe o parâmetro da possibilidade, o qual tem origem na pedagogia freireana e preocupa-se com a questão da identidade e transformação da sociedade. Seu objetivo principal é gerar consciência sócio-política.

Baseado em seus parâmetros ele propõe seu modelo macroestratégico, o qual consiste de macro e microestratégias. As macroestratégias podem ser descritas como princípios norteadores que derivam das teorias acadêmicas, das experiências anteriores e dos *insights* que possibilitam aos professores gerarem suas próprias teorias. Para operacionalizar as macroestratégias, o professor precisará de microestratégias, tendo em mente sempre as especificidades e necessidades de seu contexto. O autor propõe dez macroestratégias: 1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; 2) minimizar os desencontros perceptuais (intenção e percepção); 3) facilitar a interação negociada; 4) promover a autonomia do aprendiz; 5) promover consciência linguística ressaltando os aspectos formais e funcionais da língua; 6) ativar a intuição heurística criando oportunidades para que os alunos infiram e internalizem regras gramaticais e seu uso comunicativo; 7) contextualizar o insumo linguístico; 8) integrar as habilidades linguísticas; 9) assegurar a conscientização quanto aos aspectos do contexto social; e 10) promover consciência cultural (*cultural awareness*). Concluimos que, na proposta do autor, os professores passam, então, de “práticos da sala de aula” (*classroom practioners*) para “estratégicos pensadores, professores e exploradores”, os quais são capazes de teorizar de sua prática e praticar o que teorizam.

Tecendo um breve paralelo entre os modelos de formação de professores e as concepções de ensino, podemos perceber que o processo de empoderamento do professor foi crescente e com ele aumentou também sua responsabilidade. Na perspectiva positivista, tínhamos um modelo de formação baseado em treinamento e ensino atrelado aos métodos de

ensino. Em consequência, tínhamos um professor “engessado” dentro das propostas do método e com pouco poder de mudança. Já nos anos 1980, a Abordagem Comunicativa tornou-se um primeiro marco para esse processo de mudança, pois saímos do conceito pronto, fixo de método e passamos para abordagem, a qual não fixa os procedimentos e técnicas, mas oferece caminhos norteadores da prática. Em formação de professores tivemos a valorização das experiências educacionais, das crenças e da construção de teorias práticas do professor.

Atualmente, estamos vivendo um momento da era pós-método, na qual o professor encontra ao seu dispor uma infinidade de opções e caminhos, mas suas escolhas devem ser fundamentadas e não aleatórias. A proposta reflexiva para a formação do professor se encaixa neste momento, pois possibilita a articulação de suas crenças e experiências com as teorias acadêmicas para que, então, ele possa fazer suas escolhas pedagógicas. Em contrapartida, é um momento de atribuição de maior responsabilidade a esse professor, uma vez que, atrelados às mudanças, estão a urgência de desenvolvimento contínuo e de busca constante por novos caminhos e possibilidades que, provavelmente, parecerão incertos a princípio. As certezas e generalizações que tínhamos não mais fazem parte da nossa prática e temos que aprender a conviver com o medo e as incertezas de nos arriscarmos no terreno do novo. Segundo Celani (2004, p. 55), “o grande desafio é conseguir criar uma cultura de convivência com a incerteza”. Ainda segundo a autora, o que nos impulsiona a seguir pode estar contido nas palavras “sonho, emoção, diálogo, antecipação, participação, integração, efeitos surpresa, relações humanas, iniciativa humana, instabilidade (intencional, controlada), *vontade*”.

1.3.5 O desenvolvimento das competências

Quando falamos de formação do professor, automaticamente nos vêm à mente questionamentos referentes aos conhecimentos, saberes, competências e habilidades que este

profissional deverá adquirir ou desenvolver. O objetivo desta parte da revisão teórica é discorrer especificamente sobre as competências que o professor de línguas necessita para exercer sua profissão. Iniciamos com a conceituação do termo, trazendo as mudanças a ele atribuídas desde sua proposição; incluímos as competências para ensinar de Perrenoud (2000), as quais influenciaram as leis que orientam os cursos de formação básica das licenciaturas.

O termo “competência” foi sugerido por Chomsky (1965) significando um conhecimento sobre a língua, o qual é inerente ao ser humano. Tal termo se opunha a “desempenho”, o qual era conectado ao uso da língua em situações reais e concretas. Segundo Chomsky (op. cit.), a competência é universal, isto é, uma criança nasce com a capacidade de falar e não existe uma língua pré-determinada, mas a criança falará o idioma do meio no qual estiver inserida. Suas propostas evidenciaram uma construção marcadamente dicotômica, sem qualquer preocupação com a função social da língua.

O termo foi posteriormente modificado por Hymes (1972) passando ao que o autor denomina de *competência comunicativa*, incluindo duas outras competências: a *competência linguística*, a qual engloba o conjunto de regras de gramática da língua, e a *competência sociolinguística*, relacionada às regras de uso daquela língua, especialmente em situações de interação. Hymes foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de *competência*. Ao acrescentar *comunicativo* ao termo *competência*, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua.

Em 1980, Canale e Swain propuseram que a *competência comunicativa* deveria constar de três competências: a *competência gramatical*, a *sociolinguística* e a *estratégica*, esta última definida como as estratégias utilizadas pelos falantes para compensar qualquer dificuldade na comunicação. O modelo proposto pelos autores foi revisto por Canale (1983), o qual acrescentou mais uma competência: a *discursiva*, que diz respeito à conexão de uma

série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Em teorias de ensino e aprendizagem de línguas, tal conceito é amplamente utilizado.

O termo passou a ser utilizado no campo de formação profissional e Almeida Filho (1993; 1997; 1999; 2004) propõe um modelo composto por cinco competências a serem desenvolvidas pelos professores: a linguístico-comunicativa, a implícita, a teórica, a aplicada e a profissional. A *competência linguístico-comunicativa* é aquela que possibilitará que o professor utilize a L-Alvo em situações de comunicação. A *competência implícita* é aquela advinda de experiências que pode se configurar em forma de crenças, incluindo modelos advindos de tais experiências. A *competência teórica* pode ser compreendida como um corpo de conhecimentos advindos de experiências de formação como leituras, discussões, cursos, participações em congressos etc. A *competência aplicada* pode ser entendida como o ensino que efetivamente podemos realizar orientado e explicado pela nossa competência teórica. Finalmente, a *competência profissional*, a qual ultrapassa os limites da atuação deste profissional em sala de aula, o coloca ciente do valor de sua profissão e também de suas responsabilidades, quer com seu próprio desenvolvimento, mas também suas responsabilidades sociais e políticas.

Duas competências são, segundo Almeida Filho (2006, p. 12), consideradas como competências iniciais mínimas para o professor de LE: a competência linguístico-comunicativa e a implícita. Conforme as afirmações do autor, o professor desenvolverá a sua abordagem de ensinar alicerçando-se inicialmente em suas crenças, experiências e modelos, os quais serão revistos e “explicados” no decorrer de seu desenvolvimento profissional. A competência linguístico-comunicativa apresenta-se como essencial, uma vez que ela possibilitará o acesso deste professor às oportunidades de autodesenvolvimento, quer o simples acesso às leituras ou até mesmo suas participações em encontros de professores e cursos de formação continuada nos quais a L-Alvo seja fundamental. Ao mesmo tempo,

implementar propostas mais contemporâneas de ensino com vistas à comunicação necessariamente passa pelo desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do idioma que se ensina.

Almeida Filho (op. cit., p. 11) aborda a questão da relação entre as competências e a abordagem de ensinar. O autor afirma que “a abordagem é, na realidade, a base de conhecimentos (crenças, pressupostos, instituições, conjecturas, convicções, etc) sobre a qual as competências se exercitam na condução das atividades profissionais”.

As competências dos professores, tanto em formação inicial como continuada, têm sido objeto de inúmeros estudos, dentre os quais os trabalhos de Blatyta (1995), Vieira-Abrahão (1996), Basso, (2001) e Claus (2005).

Iniciando pelo trabalho desenvolvido por Blatyta (1995), o mesmo envolveu a análise e estudo do desenvolvimento de sua própria abordagem de ensinar diante das teorias explícitas estudadas durante o curso de seu mestrado e o contato com suas teorias implícitas. O objetivo principal foi perceber como tais teorias se articulam e determinam seu “*habitus didático*”. Dentre os resultados obtidos, a pesquisadora pode perceber inconsistências e mudanças em sua prática decorrentes de seus estudos.

Vieira-Abrahão (1996) desenvolveu um dos primeiros trabalhos brasileiros sobre reflexão na formação de professores (formação continuada) e sua pesquisa envolveu professores da rede pública em um projeto de formação em-serviço oferecido em universidade pública do interior de São Paulo que teve, dentre outros objetivos, contribuir para aumentar a compreensão daqueles participantes acerca do processo de ensinar e aprender. Dentre os resultados a autora menciona a situação de conflito vivida pelos professores, isto é, o desejo de efetivar mudanças em suas práticas influenciadas pela abordagem tradicional de sua formação e as limitações contextuais que as mudanças implicavam.

Basso (2001), em sua tese de doutorado, teve como propósito delinear o perfil do profissional de Letras, envolvendo formação inicial e em-serviço. Dentre os resultados encontrados surgiram o pouco desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e as decorrentes dificuldades dos profissionais em fazer uso da L-alvo.

Claus (2005) investigou alunos em seu último ano de curso de uma universidade pública, especificamente durante seus Estágios Supervisionados, para analisar se as teorias estudadas durante o mesmo são relacionadas à prática no desenvolvimento de suas Competências de Ensinar. Dentre os resultados obtidos, as crenças advindas de experiências educacionais calcadas no ensino estruturalista trazidas pelos alunos-professores influenciaram suas práticas e a configuração de suas Competências de Ensinar. O termo *Competências de Ensinar* foi utilizado pela pesquisadora com base em Basso (op. cit) que o utiliza ao invés do termo *Competência Aplicada*, tentando evitar uma conexão com um sentido anteriormente atribuído a outros dois, a Linguística e a Linguística Aplicada, tomando a segunda como aplicação de teorias geradas pela primeira.

Vivemos um momento no qual propostas educacionais são vinculadas ao desenvolvimento de competências, e o uso do termo é muitas vezes confundido com “habilidades”. Perrenoud (2000) propõe dez competências que deveriam orientar formações iniciais e continuadas, tendo como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento de um profissional autônomo, com incentivo à pesquisa e à prática reflexiva. Tais são denominadas *Competências para Ensinar*: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem ; 2) administrar a progressão das aprendizagens ; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam ; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho ; 5) trabalhar em equipe ; 6) participar da administração da escola ; 7) informar e envolver os pais ; 8) utilizar novas tecnologias ; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão ; e 10) administrar a própria formação continuada.

O discurso do desenvolvimento das competências profissionais vem normalmente atrelado às propostas reflexivas de formação. Pimenta (2002) comenta que, na efetivação de tais propostas, os discursos não passaram de retórica. Importa menos a democratização e o nível do ensino e mais a quantidade de alunos ingressantes na escola. E quando resultados são questionados, a culpa recai sobre os professores. Estes, por sua vez, buscam capacitação contínua, às vezes a custo próprio, para suprir demandas e lacunas. A autora afirma que estamos vivendo um período no qual o conceito de *competências* está substituindo o de *saberes e conhecimentos* e *qualificação*, fato visto de maneira negativa na visão da autora, pois seria um neotecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo. É a visão de competência envolvendo, portanto, avaliação e controle e aquilo que não se adequar será descartado. A autora (op. cit., p. 42) afirma:

Competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento.

A autora (op. cit.) considera que o professor pode construir conhecimento a partir de sua prática, desde que reflita intencionalmente sobre ela com o suporte da teoria. Ela propõe uma postura de professor pesquisador de sua própria prática, tomando reflexão em seu âmbito coletivo, englobando questões de sala de aula, mas também aquelas inseridas em um contexto maior, enfim, partindo de professor reflexivo para intelectual crítico-reflexivo. Ela sugere que deva haver uma integração entre o espaço escolar e as universidades, com implementação de projetos coletivos colaborativos e processos de formação continuada tendo a pesquisa como eixo principal. O desenvolvimento profissional visto, portanto, como resultado da integração entre formação inicial, as experiências individuais e as condições que determinam ambas.

1.3.6 Formação docente e prática reflexiva: alguns estudos no contexto brasileiro

Temos como objetivo, nesta seção do referencial teórico, trazer algumas pesquisas em nível de mestrado e doutorado, as quais configuraram-se em leituras importantes e inspiradoras para a realização deste trabalho. As mesmas têm como tema central a formação de professores e, de uma certa forma, delineiam os caminhos que as pesquisas nesta área têm percorrido. A apresentação dos estudos será em ordem cronológica e o período compreendeu aqueles realizados após o ano 2000.

Iniciamos com os estudos de Mayrink (2000) que investigou, em seu trabalho de mestrado, em que medida a reflexão, a interação e a prática contribuem para a construção do conhecimento do professor em formação. Seu estudo envolveu uma professora-formadora da disciplina Prática de Ensino de Espanhol e seus alunos. A pesquisadora traz, em seus resultados, que os três elementos investigados - a reflexão, a interação e a prática – apresentaram-se como elementos de grande importância para o desenvolvimento dos alunos-professores. Ela observou, ainda, o papel imprescindível do formador na promoção da interação, na reflexão em si e também que a troca de ideias a partir de suas experiências individuais gerou a necessidade de os alunos-professores adotarem um olhar crítico para a própria prática.

Paula (2001), teve como foco de sua investigação a relação teoria e prática durante a formação inicial em contexto de universidade privada do Estado de São Paulo, incluindo as crenças dos APs sobre ensino e aprendizagem, principalmente focando nos papéis atribuídos ao professor. Dentre os resultados obtidos estão percepções tradicionais de ensinar e aprender e a atribuição de um papel centralizador ao professor. O elemento inovador, contudo, ficou no processo reflexivo em si. Em decorrência das atividades práticas

dos APs e as reflexões que permearam tais práticas, houve a atribuição de outros papéis ao professor, incluindo a valorização dos aspectos afetivos.

Martins e Ortiz (2002) desenvolveu, em sua pesquisa de mestrado, um projeto colaborativo com o intuito de investigar o processo de construção de conhecimento por parte dos alunos-professores durante suas experiências de estágio. A pesquisa envolveu a própria pesquisadora-formadora e seus alunos e os resultados obtidos incluíram as teorias implícitas e percepções dos APs acerca de ensino e aprendizagem, bem como os níveis de reflexão atingidos durante o processo. A relação teoria e prática foi percebida como uma relação complexa, na qual a prática não é concebida como aplicação da teoria, mas a prática em si e as decorrentes reflexões propiciaram possibilidades de (re)formulações e (re)construções da prática pedagógica.

Pessoa (2002), em seu estudo de doutorado, investigou a reflexão interativa de quatro professores de inglês em contexto de escolas municipais de Goiás. A autora parte do pressuposto de que a interação dos professores, juntamente com a prática reflexiva em si, geram o desenvolvimento do professor. A pesquisadora fundamentou seus estudos, portanto, na abordagem reflexiva de formação, na interação e nas recentes teorias de ensino de línguas. Dentre os resultados alcançados há evidências de que a reflexão interativa propiciou que os professores não somente descrevessem suas práticas, mas abordassem as consequências das mesmas na aprendizagem de seus alunos. Suas reflexões geraram conscientização quanto à necessidade de mudanças dos professores envolvidos, o que demonstra que tal reflexão apresenta-se como elemento importante para o desenvolvimento profissional dos professores. As transformações percebidas pela autora ocorreram nos níveis profissional e teórico.

Sól (2004) investigou em seu mestrado os tipos de reflexão promovidos por uma formadora durante suas orientações aos seus alunos-professores, objetivando também caracterizar os modelos de formação adotados e se as práticas dos APs modificariam ao longo

da investigação. Os resultados de seu estudo evidenciaram uma direta relação entre a utilização de diferentes tipos de supervisão e o desenvolvimento reflexivo das APs. A prática da formadora pode ser vista como um *continuum* que alterna momentos mais prescritivos e outros com prática exploratória.

As investigações de Costa (2004), já anteriormente citadas no capítulo da fundamentação teórica, especificamente na seção de leis, também foram importantes para esta investigação, uma vez que tiveram como ponto questionador as novas propostas curriculares para os cursos de licenciatura, especificamente em três universidades no sul do país, e como essas universidades organizaram-se para atender às regulamentações legais. Dentre os resultados obtidos, há a criação de disciplinas para antecipar a inserção do aluno-professor no ambiente escolar bem como antecipação de disciplinas pedagógicas que anteriormente eram trazidas apenas no último ano de curso. Um problema, contudo, foi levantado pelo autor. Para o cumprimento da determinação legal, foram antecipadas e criadas novas disciplinas ligadas à formação específica, mas há a constatação de diminuição de horas destinadas ao aprendizado da língua inglesa, por exemplo. Uma possível solução, segundo Costa (op. cit.), citando Paiva (2003), seria a inserção na lei de um texto que trouxesse um mínimo de horas destinadas ao estudo de LE, o qual, segundo Paiva (op. cit.) não deveria ser inferior a 1400h.

Garcia Araújo (2004), em seu trabalho de mestrado, investigou uma coordenadora e alunos-professores trabalhando em grupo operativo (AFONSO, 2000; PORTARRIEU e TUBERT-OKLANDER, 1989; BERSTEIN, 1989). Os APs ministraram aulas em conjunto (*team teaching*). Os resultados obtidos evidenciaram a possibilidade de desenvolver a colaboração, reflexão e aprendizagem do grupo. Constatou, porém, que tal processo demanda tempo e dedicação por parte dos envolvidos e também a conscientização que formadores precisam oportunizar espaços para que a reflexão colaborativa ocorra.

Rossi (2004), em seu estudo de mestrado, investigou as crenças de alunos-professores de uma universidade privada do Paraná acerca da construção dos seus conhecimentos e o reflexo das mesmas na constituição de suas identidades profissionais. O contexto investigado passava por processos de mudanças para se adequarem às determinações legais. A autora analisou os discursos dos envolvidos fundamentada na teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999) e teoria do discurso, identidade e poder (FOUCAULT, 1987; HALL, 2000; KORTHAGEN, 2002). Dentre os resultados alcançados, há que as crenças dos APs sobre a construção de conhecimentos e as identidades profissionais dos professores de inglês podem não apenas ser fruto de suas representações individuais, mas de representações coletivas hegemônicas, sendo tais sentidos determinados por condições sócio-históricas.

Santos (2005), em seu trabalho de mestrado, teve como objetivo configurar a competência profissional de dois professores da rede pública do Distrito Federal. O conceito de competência profissional é revisto e o autor traz que o mesmo apresenta as seguintes dimensões: a) a do conhecimento específico; b) a política; c) a ética; e e) a estética. Os resultados de seus estudos levaram a concluir que a competência do professor de LE é um conceito sempre inacabado e evolutivo, uma vez que envolve o saber agir com pertinência, a mobilização de saberes e conhecimentos, a integração de saberes múltiplos sempre considerando os diferentes contextos, e o comprometimento do profissional para com seu ofício de ensinar (LE BORTEF, 2003; *apud* SANTOS, 2005).

Sant'ana (2005) também teve como foco de seus estudos as competências do professor de línguas, especificamente a Competência Aplicada, a qual, segundo o pesquisador, conduz a questionamentos em torno do “porquê”, do “como” e das “repercussões” de suas ações profissionais. Dentre os resultados alcançados, o pesquisador traz que a Competência Aplicada apresenta pelo menos duas vertentes: uma linguística e outra

não-linguística. São elementos constitutivos da Competência Aplicada: a práxis, a teoria, a reflexão e a conscientização. Finalmente, os resultados apontam que investigar a abordagem de ensinar do professor é fundamental para o entendimento do conceito de Competência Aplicada e que o desenvolvimento de tal competência pode ser fundamental para que tenhamos profissionais com ações embasadas e comprometidos com mudanças sociais.

Oliveira (2006) desenvolveu seus estudos em formação continuada de professores de língua inglesa com o objetivo de demonstrar que, por meio de ação colaborativa, é possível promover mudanças no microcontexto, principalmente visando ao desenvolvimento da autonomia dos professores envolvidos, e também gerar uma nova visão acerca dos problemas e limitações do macrocontexto e, desta forma, estabelecer conexões entre teoria e prática.

Ifa (2006) investigou a formação inicial de professores de língua inglesa, especificamente 30 alunos-professores da disciplina Prática de Ensino de uma universidade privada da cidade de São Paulo, visando à promoção de espaço para reflexão crítica acerca de questões que envolvem letramento digital. O pesquisador levanta, dentre os resultados alcançados, que as crenças iniciais destes alunos-professores acerca de tecnologia e a utilização de recursos tecnológicos no ensino de línguas eram advindas do senso comum e, ao término do estudo, as percepções identificadas eram mais embasadas teoricamente sendo tecnologia entendida como recurso que pode ser utilizado para a formação crítica dos cidadãos e, ao mesmo tempo, ferramenta para o desenvolvimento linguístico-comunicativo.

Neste capítulo, foram apresentados os pilares teóricos que forneceram subsídios para a análise que será trazida no capítulo 3. Primeiramente, trouxemos discussões acerca de crenças na formação inicial. Em seguida, foram abordados temas relativos ao curso de letras e às leis que regulamentam o curso. Incluímos um breve histórico do curso e as novas propostas curriculares para as licenciaturas. Finalmente, o foco recaiu sobre a

formação dos professores, o paradigma reflexivo de formação, incluímos uma breve discussão acerca de métodos e as competências a serem desenvolvidas pelo professor de LE. Concluimos com alguns estudos em contexto brasileiro, cuja temática é formação docente. No próximo capítulo, traremos a metodologia que orientou esta investigação.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo teve início no ano de 2005, época de nosso ingresso no Programa de Mestrado desta instituição de ensino e, por ocasião do Exame de Qualificação, foi sugerido pela banca que um período maior fosse oferecido para aprofundamento da análise e que esta investigação fosse enquadrada no Programa de Doutorado. O período deste estudo compreende, portanto, de 2005 a 2009. Iniciamos este capítulo caracterizando a natureza desta investigação. A seguir, tecemos uma descrição do contexto e seus participantes. Em seguida, trazemos a descrição e objetivos dos instrumentos e procedimentos de coleta aqui utilizados e, finalmente, os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Natureza

Uma vez que o objetivo desta investigação é analisar a interação que ocorre entre os estudos teóricos e a prática entre professor-formador e alunos-professores, consideramos a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica a mais adequada, pois, segundo Moita Lopes (1996, p. 22) “a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos.” Portanto, torna-se possível focalizar ambos, professor e seus alunos, em sala de aula e também fora dela para, então, tecer interpretações.

Para André (2000), a pesquisa qualitativa é um termo mais geral que abrange várias abordagens de pesquisa que compartilham determinadas características. Incluem-se nesse paradigma, por exemplo, o estudo de caso, a pesquisa participante, a pesquisa-ação e a pesquisa de base etnográfica, utilizada nessa investigação.

André (op. cit., p. 27) define a etnografia como

Um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Este estudo, portanto, caracteriza-se por sua natureza etnográfica, uma vez que busca uma compreensão das ações dos participantes em seu contexto específico e, com base nas percepções levantadas por meio dos dados coletados, as perguntas de pesquisa são respondidas.

2.2 O contexto da pesquisa

O contexto investigado é uma universidade privada no interior do estado de São Paulo e a principal característica é seu sistema de créditos. Nele o aluno tem certa liberdade para montar a sua grade, porém, alguns problemas surgem em decorrência disso. Há uma disciplina denominada *Tópicos de Linguística Aplicada* (4 créditos), a qual é co-requisito para as disciplinas *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado* (2 créditos) e *Didática Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa* (2 créditos no 1º semestre e 2 créditos no 2º semestre). Há, às vezes, alunos que não cursam tais disciplinas simultaneamente por motivos diversos, o que pode comprometer seu desenvolvimento e seu desempenho nas aulas práticas, uma vez que muitos temas são recorrentes nas disciplinas e eles necessitam de mais de um enfoque. Os diversos contatos com teorias possibilitarão mais oportunidades de os insumos oferecidos se transformarem em *intake* (insumo adquirido). Os alunos dificilmente concluem o curso em quatro anos, pois é possível cursar um mínimo de 12 créditos por semestre. Há casos em que a intenção inicial é fazer uma licenciatura dupla (inglês-português), mas o aluno acaba concluindo somente licenciatura em Língua Portuguesa.

Outro dado importante é que a disciplina *Didática Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa* só faz parte do currículo de uma parte dos alunos do grupo total investigado (devido às mudanças na matriz curricular) e, portanto, o número de alunos em cada turma é diferente: 22 alunos nas aulas de Didática e 25 alunos nas aulas de Prática de Ensino. Notamos que cerca da metade do grupo não cursou a disciplina *Tópicos de Linguística Aplicada* no 1º semestre de 2005. Atualmente, a instituição está em processo de reestruturação de seus cursos e o sistema de créditos convive com novas turmas em sistema de “blocos fechados” de disciplinas.

2.3 Descrição dos participantes

Participaram diretamente desta investigação uma professora-formadora e sete alunos-professores, os quais serão descritos detalhadamente a seguir.

2.3.1 A Professora-Formadora

Trata-se de uma professora-formadora, doravante PF, com graduação em Tradução e mestrado em Linguística Aplicada obtido em Universidade pública do Estado de São Paulo. Possui ampla experiência anterior em coordenação de cursos de idiomas no Brasil e no exterior, formação de tradutores e também de professores de línguas. Atualmente, a professora atua em cursos de formação de professores, especificamente Letras com dupla habilitação Português-Inglês e Português-Espanhol, bem como em formação de Tradutores.

2.3.2 Os alunos-professores e seus contextos de prática

O presente estudo contou com sete alunos-professores participantes, doravante APs, os quais desenvolveram seus projetos em grupos, três grupos no total, sendo dois pares e um trio. A participação foi voluntária e a organização em grupos ou trios para a elaboração e implementação do projeto de estágio foi sugestão da professora-formadora. Procederemos com a descrição individual dos membros de cada grupo, uma apreciação geral e também uma descrição dos contextos nos quais os grupos ministraram suas aulas. Pseudônimos foram utilizados para proteger a identidade dos participantes.

2.3.2.1 Grupo 1 (G1) – integrantes: Angélica e Rosana

Este grupo é formado por duas alunas professoras em seu penúltimo ano do curso. As alunas optaram por fazer *Prática de Ensino de Língua Inglesa* no penúltimo ano e *Prática de Ensino de Língua Portuguesa* no último. As alunas não estavam cursando em 2005 a disciplina *Tópicos de Linguística Aplicada* e, portanto, seu contato com teorias se resumia às aulas com a professora-formadora. A coleta dos dados foi realizada em 2005 e, desta forma, as idades das participantes naquele ano são indicadas.

Angélica tem 27 anos e teve sua formação totalmente na escola pública. Tem uma experiência longa em instituto de idiomas (oito anos), afirma ter o nível avançado de proficiência e o método do curso de idiomas que fez foi o de gramática e tradução. A aluna afirma ter um bloqueio com a língua, pois tem um excelente comando da língua escrita, enquanto que sua proficiência oral não foi tão desenvolvida. Ela afirma gostar do idioma e foi exatamente este o motivo por ter optado pelo curso. Suas expectativas iniciais eram ampliar seus conhecimentos em língua inglesa e ter aulas em “laboratórios de línguas”. A aluna,

apesar de não ter participado de eventos específicos na área durante a sua graduação por motivo de falta de tempo ou dinheiro, reconhece que estes são vitais para o desenvolvimento profissional.

Rosana tem 48 anos, sua formação em ensino fundamental foi parcialmente em ensino privado e no ensino médio foi totalmente na escola pública. Ela já atua como professora de inglês em institutos de idiomas, afirma ter nível de proficiência intermediário alto e tem curso completo em institutos de idiomas. Sua opção pelo curso de Letras se deu por gostar de ler e estudar, pela sua paixão pela LI e para melhorar seus conhecimentos nesta área. Suas expectativas iniciais eram todas voltadas para a língua inglesa e seu aprimoramento para continuar ministrando aulas, mas ela afirma também ter descoberto suas afinidades com as Literaturas. Seu objetivo maior é fazer mestrado e ter a chance de atuar no ensino superior. Ela se mostra feliz com a escolha que fez, sente-se realizada e motivada para prosseguir com seus estudos.

Trata-se de um grupo harmônico com excelente distribuição de tarefas. As alunas se reuniam aos sábados para planejar as aulas e preparar os materiais a serem utilizados durante a semana. O clima predominante foi o de cooperação e as alunas mostraram-se maduras e comprometidas com as atividades e com os alunos.

As APs desenvolveram seu projeto em uma Escola Estadual de um bairro de uma cidade próxima àquela da universidade onde as APs estudavam. A escola pública em questão conta com alunos de classe predominantemente baixa. As condições físicas são precárias, as salas de aulas contam com um ventilador por sala, lousas irregulares, vidros quebrados, apenas uma tomada por sala, piso rústico (cimento), cortinas em mau estado, carteiras velhas e desconfortáveis e ambiente muito quente. Notamos, porém, que dentro das possibilidades, a escola é limpa e cuidada. Apesar das adversidades, o ambiente no local é muito bom. A professora de inglês é efetiva, não adota um livro didático, mas utiliza uma

apostila elaborada por ela própria. As APs desenvolveram seu projeto de estágio com uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental e uma turma do 2º ano do Ensino Médio, ambas do turno matutino. Para este estudo foram observadas as aulas da 5ª série.

2.3.2.2 Grupo 2 (G2) – integrantes: Simone, Diego e Graziele

Simone tem 21 anos, teve sua formação de ensino fundamental e médio totalmente em escola particular, estuda inglês há nove anos, com nível de proficiência avançado e teve experiência no Canadá por três meses. Em seu convívio familiar há contato com outros idiomas: inglês, espanhol e árabe. Para sua escolha profissional ela foi influenciada pelo pai e optou por turismo inicialmente, depois transferindo para Letras. Sua mudança ocorreu pelo fato de gostar muito da LI e achar que é fundamental saber inglês nos dias de hoje. Ela já atua como professora em institutos de idiomas e afirma já ter claro seus planos para o futuro, que são fazer mestrado em Análise do Discurso. Tem planos de estudar francês, já pensando no mestrado. A aluna afirma não pretender atuar na rede pública em função da remuneração e também em virtude do desrespeito dos alunos para com os professores. Ela pretende continuar atuando em institutos de idiomas, universidades e editoras.

Diego tem 22 anos, teve sua formação de ensino fundamental totalmente em escola da rede pública e o ensino médio totalmente em escola particular. Estuda inglês há cinco anos em institutos de idiomas e afirma ter nível avançado de proficiência. Teve uma experiência de seis meses no Canadá, o que o motivou a cursar Letras. Ao iniciar o curso não tinha expectativas específicas.

Graziele tem 22 anos, teve a formação de ensino fundamental e médio parte em escola particular e parte em escola pública. Ela fez um curso de inglês em institutos de

idiomas por apenas um ano e não consegue determinar seu nível de proficiência. Ela afirma gostar muito de línguas, fato que a motivou a fazer Letras. Suas expectativas iniciais se fixavam em ensinar inglês para crianças, mas hoje já almeja outros níveis. Há em suas colocações uma valorização quanto à formação continuada.

Foi possível perceber que havia uma hierarquia no grupo, com um deles como líder e tomando a maior parte das decisões. Aparentemente, havia distribuição de tarefas e todos cumpriam as suas respectivas partes. Para a prática, os alunos Simone e Diego conduziram as aulas e Grazielle auxiliava os alunos na execução de tarefas. Tal prática se justifica pelo fato de ambos Simone e Diego apresentarem competência linguístico-comunicativa mais desenvolvida e sentirem-se mais seguros para conduzir as aulas. De uma maneira geral, percebemos um clima de cooperação e motivação entre os membros do grupo, também muita dedicação e criatividade na preparação dos materiais e envolvimento com o projeto.

O grupo desenvolveu seu projeto em uma escola estadual tradicional de uma região central da cidade. Sua clientela inclui classe média/baixa, predominantemente baixa. Suas condições físicas são precárias e uma sala de aula típica pode ser descrita por conter um ventilador, lousa irregular, janelas com vidros quebrados, apenas uma tomada por sala, piso rústico, paredes com pichações, carteiras velhas, inclusive algumas quebradas, e desconfortáveis além do fato de ser extremamente quente. A professora do contexto é efetiva, formada em universidade particular e sem especialização. Ela não adota um livro didático e nem apostila. É solícita, auxilia os alunos-professores dentro do possível. Sua presença na sala aparentemente não intimida os APs em suas práticas. Não há, contudo, um comprometimento seu com a aprendizagem dos seus alunos e apenas cumpre seu papel dentro da sala de aula utilizando lousa e giz (relatos informais dos APs do grupo). Durante o período de observação efetuado pelos participantes do grupo foi possível perceber que a professora do contexto se

enquadra no paradigma estrutural de ensino. Os APs desenvolveram seu projeto com duas classes de 5ª série do Ensino Fundamental do turno vespertino.

2.3.2.3 Grupo 3 (G3) – integrantes: Cristina e Fabiana

Cristina tem 31 anos, teve sua formação em ensino fundamental e médio totalmente em escola pública, nunca frequentou um curso em instituto de idiomas, mas afirma pretender fazê-lo após o término de seu curso universitário. O que a motivou a escolher Letras foi o fato de gostar de leitura e das literaturas. A aluna participa do projeto Escola da Família. Suas expectativas iniciais eram adquirir conhecimentos **sobre** línguas (grifos meus), mas percebeu ao término de seu curso que estes “**não são profundos o bastante a ponto de transmiti-los como professora**”¹⁰. Ela afirma não pretender atuar como professora de inglês, a menos que se sinta segura e tenha a competência linguístico-comunicativa mais desenvolvida do que o nível que está atualmente.

Fabiana tem 26 anos, teve sua formação em ensino fundamental e médio totalmente em escola pública, cursa inglês em instituto de idiomas atualmente e afirma ter nível básico de proficiência. A AP já atua como professora na rede pública em ensino fundamental na área de Língua Portuguesa. A aluna cursou magistério e diz ter optado por Letras para dar continuidade aos seus estudos. Suas expectativas iniciais eram aprender sobre a gramática da Língua Portuguesa e aprender a Língua Inglesa.

Trata-se do grupo com a competência linguístico-comunicativa menos desenvolvida e, conseqüentemente, aquele que encontrou maior dificuldade para compreensão das leituras das teorias para posterior discussão em sala de aula. O clima predominante foi o de cooperação durante a implementação do projeto de estágio realizado em uma escola

¹⁰ Dados levantados do Questionário 2.

estadual da periferia da cidade, cuja clientela é predominantemente da classe baixa. Suas condições físicas não são boas e seu maior problema é o ruído externo devido à arquitetura do prédio. A professora do contexto é efetiva, formada em universidade particular e sem especialização. Ela não adota um livro didático, mas utiliza vários materiais para a elaboração de suas aulas. Seu foco é predominantemente gramatical.

A seguir, trazemos uma tabela contendo os dados gerais dos APs participantes desta investigação.

Categoria:	Dados:	%
Sexo:	Feminino – 06 Masculino - 01	85,72% 14,28%
Idade:	Entre 20 e 25 - 03 Entre 26 e 31 – 03 Acima de 40 - 01	42,85% 42,85% 14,28%
Formação de Ensino Fundamental:	totalmente em escola pública: 04 totalmente em escola particular: 01 parte no ensino público e parte no privado: 02	57,14% 14,28% 28,57%
Formação de Ensino Médio:	totalmente em escola pública: 04 totalmente em escola particular: 02 parte no ensino público e parte no privado: 01	57,14% 28,57% 14,28%
Nível de Proficiência em Língua Inglesa:	básico – 01 intermediário – 01 avançado – 03 não sabem determinar - 02	14,28% 14,28% 42,85% 28,57%
Cursos em Institutos de Idiomas:	curso completo – 04 curso incompleto – 03	57,14% 42,85%
Experiências no exterior:	sim – 02 não - 05	28,57% 71,42%
Pessoas que falam outros idiomas em seu convívio familiar:	nenhuma – 03 01 pessoa – 02 02 pessoas – 01 04 pessoas - 01	42,85% 28,57% 14,28% 14,28%
Fatores que influenciaram a opção pelo curso de Letras:	gostar da LI - 03 gostar de literaturas - 01 gostar de línguas -01 maior oportunidade para dar aulas – 01 o gosto e a facilidade em comunicação - 01	42,85% 14,28% 14,28% 14,28% 14,28%
Já tem experiência com ensino:	sim – 04 não - 03	57,14% 42,85%

Quadro 1 – Perfil Geral dos APs Participantes

Conforme podemos perceber no quadro anterior, os participantes são em sua maioria do sexo feminino, jovens adultos com idade variando entre 20 e 31 anos, apenas uma com 48 anos, advindos também em sua maioria de escolas públicas. O nível de proficiência varia do básico ao avançado, evidenciando grupos heterogêneos no contexto, sendo que, em sua totalidade, houve experiência anterior em cursos de idiomas, porém com menos da metade não concluindo seus cursos. O fator preponderante para a escolha da profissão foi o fato de gostar da Língua Inglesa e quatro dos sete participantes já tiveram experiências de ensino com língua portuguesa ou língua inglesa.

2.4 A coleta de dados: instrumentos e procedimentos

Sobre os instrumentos utilizados na pesquisa de natureza etnográfica, Erickson (1986) e Cavalcanti e Moita Lopes (1991) ressaltam que, além da observação de aulas gravadas em áudio e/ou vídeo, roteirizadas e/ou transcritas, utilizam-se outros instrumentos, como, por exemplo, entrevistas, questionários, análise de documentos, na tentativa de triangular os dados coletados na investigação. Os instrumentos utilizados neste estudo foram:

- 1- *Questionário 1* - questionário informativo inicial respondido pelos APs com o objetivo de coletar dados pessoais e educacionais dos envolvidos no projeto;
- 2- *Questionário 2* - questionário semi-aberto com o objetivo de coletar dados sobre objetivos, expectativas e opiniões a respeito do curso, bem como informações sobre os estudos teóricos realizados no 1º semestre de 2005;
- 3- *Sessões de história de vida gravadas em áudio* - visando principalmente ao levantamento das crenças dos alunos-professores e da formadora. Optou-se por realizar as sessões em encontros com os grupos, portanto, três sessões, e uma com a formadora;

- 4- *Entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio* – realizada com a professora-formadora a fim de levantar dados sobre suas concepções, pensamentos, atitudes e crenças sobre língua(gem) e sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira , doravante LE;
- 5- *Observações de aulas* – foram observadas as aulas conduzidas pela professora-formadora gravadas em áudio (1º semestre/2005) e vídeo (2º semestre/2005), com o objetivo de analisar as ações e discursos dos participantes. Durante as observações foram realizadas as notas de campo, as quais serviram de base para a realização dos diários de pesquisa;
- 6- *Diários de pesquisa* – foram redigidos com base nas notas de campo da pesquisadora incluindo suas percepções acerca do processo em si;
- 7- *Diários dialogados de leituras* - os quais foram propostos pela professora-formadora, buscando evidências do desenvolvimento do conhecimento teórico-prático dos APs na formação inicial;
- 8- *Gravação em vídeo das aulas ministradas pelos alunos-professores* – durante suas experiências de ensino em escolas da rede pública de ensino, visando levantar dados sobre a interação dos estudos teóricos e a prática;
- 9- *Diários reflexivos da prática*- realizados pelos APs mediante solicitação da formadora, para analisar como os mesmos percebem sua própria experiência de ensino, seus desafios e limitações;
- 10- *Sessões de visionamento* - para uma reflexão em conjunto sobre as aulas ministradas pelos APs;
- 11- *Parecer final da formadora* - (após a leitura da dissertação) para coletar suas percepções e opiniões acerca dos resultados obtidos.

A seguir, trazemos um quadro contendo os instrumentos utilizados nesta investigação, o respectivo período de coleta, vinculando a utilização dos mesmos às perguntas que nortearam esta pesquisa.

A PROFESSORA-FORMADORA		
(1) Como se caracterizam as ações da professora-formadora na busca pela interação entre os estudos teóricos e a prática?		
1º momento:	Instrumentos e procedimentos:	Período de coleta:
<i>Desenvolvendo o conhecimento teórico prático.</i>	- Programas de curso e materiais utilizados pela formadora; - Diários dialogados de leituras; - Observações de aulas gravadas em áudio; e - Diários de pesquisa com as observações de campo da pesquisadora.	1º semestre/2005
2º momento:	Instrumentos e procedimentos:	Período de coleta:
<i>Supervisão das práticas dos APs.</i>	- Observações de aulas gravadas em vídeo; - Diários de pesquisa com as observações de campo da pesquisadora; - Sessão de história de vida gravada em áudio; e - Entrevista semi-estruturada.	2º semestre/2005
OS ALUNOS-PROFESSORES		
(2) Como se constrói o diálogo entre teoria e prática no discurso e nas ações dos alunos-professores?		
1º momento:	Instrumentos e procedimentos:	Período de coleta:
<i>Desenvolvendo o conhecimento teórico prático.</i>	- Questionário inicial; - Diários dialogados de leituras; - Observações de aulas gravadas em áudio com os seminários conduzidos pelos APs e decorrentes discussões;	1º semestre/2005
2º momento:	Instrumentos e procedimentos:	Período de coleta:
<i>A experiência de ensino: o estágio.</i>	- Questionário 2; - Projetos de Estágio; - Observações de aulas gravadas em vídeo das aulas ministradas em contexto de escola pública; - Diários reflexivos da prática; - Diários de pesquisa com as observações de campo da pesquisadora; - Observações das sessões de visionamento promovidas pela PF; - Sessões de visionamento gravadas em vídeo; - Sessões de história de vida gravadas em áudio; e - Entrevista semi-estruturada com um dos grupos (G3, por motivo de gravidez de uma das participantes).	2º semestre/2005

Quadro 2 – Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Por meio da utilização de vários instrumentos de coleta, é possível a realização da triangulação dos dados e das perspectivas dos participantes acerca dos tópicos investigados. O desenvolvimento seguiu os passos sugeridos por Burns (1999), que são: coleta dos dados por meio de diversos instrumentos; a seleção e categorização; a comparação dos dados; a interpretação deles e, finalmente, a apresentação dos resultados oriundos da investigação, não com vistas a generalizações, mas para que possam ser utilizados por outros na busca de compreensão de seus contextos de ensino. A opção pela triangulação possibilita obter maior confiabilidade e credibilidade nos resultados alcançados (GILHAM, 2000; BURNS; 1999). Segue-se uma descrição dos instrumentos utilizados para responder às perguntas de pesquisa.

Para responder à primeira pergunta de pesquisa (Como se caracterizam o discurso e as ações práticas da professora-formadora na busca pela interação entre estudos teóricos e a prática?) consideramos como dados primários aqueles obtidos durante as observações das aulas (gravações, filmagens, notas de campo e diários da pesquisadora), focando os objetivos, as propostas e os procedimentos da professora-formadora em sala de aula. Foram também usados os materiais didático-pedagógicos utilizados por ela, seus planos de ensino, *handouts*, dentre outros. Foram levantadas as recorrências e construídas asserções a serem confirmadas pelos dados secundários (entrevista e sessão de história de vida). Diante da confirmação das asserções levantadas, foi possível tirar algumas conclusões e, então, trazer as contribuições de pesquisas já realizadas, bem como posições de teóricos que confirmem ou se contraponham a elas.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa (Como se constrói o diálogo entre teoria e prática no discurso e nas ações dos alunos-professores) dois momentos distintos

foram configurados em decorrência das propostas da formadora do contexto investigado. No primeiro momento (1º semestre de 2005), com foco na realização de estudos teóricos e observações de aulas em contextos variados, tomamos como dados primários os seminários conduzidos pelos alunos, as discussões em sala de aula (gravações em áudio), os diários dialogados de leitura, bem como as notas de campo e os diários da pesquisadora. O objetivo foi perceber a recepção e articulação das teorias estudadas e as conexões estabelecidas com os contextos observados. Como dados secundários consideramos aqueles obtidos por meio dos questionários, entrevistas e sessões de história de vida.

No segundo momento, o da implementação dos projetos de estágio, o ponto de partida foi a experiência de ensino desses APs, dados obtidos por intermédio de gravações em vídeo, das notas de campo e dos diários da pesquisadora, bem como as apresentações das suas experiências aos colegas e à formadora, dados obtidos por meio de gravações em vídeo. Houve, então, uma busca de confirmação dos dados relevantes nos diários reflexivos da prática, na entrevista (com um grupo), sessões de história de vida e de visionamento e também nos questionários.

No decorrer de toda a investigação, os instrumentos foram analisados separadamente para, então, serem usados na triangulação. Com relação aos questionários, seguimos os critérios trazidos em Gillham (2000): para cada pergunta analisada, selecionamos as palavras recorrentes (palavras-chave recorrentes) e levantamos categorias, as quais foram organizadas em tabela e, em seguida, excertos contendo as recorrências foram inseridos.

Para as experiências de ensino dos APs, foram selecionadas aulas típicas, incluindo excertos de partes relevantes para a exemplificação de algumas afirmações feitas no decorrer do trabalho. Esses trechos foram transcritos seguindo os critérios sugeridos por Marcuschi (1986).

A seguir, para realizar a triangulação dos dados, levantamos os temas recorrentes a partir da análise trazidas nos diários e nas transcrições. Com base nos temas levantados, foram feitas, então, asserções, e, em seguida, buscamos a confirmação ou não dessas asserções nas evidências levantadas dos dados secundários.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que orientou este estudo. Inicialmente, caracterizamos esta pesquisa, a qual se insere no escopo qualitativo de base etnográfica. Apresentamos também o contexto, seus participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta, bem como de análise dos dados utilizados nesta investigação. Partindo das orientações metodológicas e dos subsídios teóricos trazidos no capítulo 1, passaremos a discutir e analisar os dados com vistas a responder às perguntas de pesquisa trazidas na introdução deste estudo, cujo foco principal é a relação entre os componentes teóricos e práticos na formação inicial de professores de LE.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo traz a análise dos dados obtidos nesta investigação, tendo como meta responder às duas perguntas de pesquisa anteriormente apresentadas. O capítulo foi organizado em torno de dois pontos principais: primeiramente o foco permanece na professora-formadora, principalmente sobre suas ações práticas para promover a interação dos dois componentes objetos principais deste estudo. Passamos, então, para os alunos-professores, tentando focar nas evidências da construção do conhecimento teórico e como tal conhecimento se articula com a prática.

3.1 - A professora-formadora

Freeman (2002) ressalta que o papel do professor-formador, dentro das propostas reflexivas, adquire dimensões importantes. O autor aponta que o formador deve promover uma atitude de independência nos alunos, i.e., ele participa do processo, contribui com seus conhecimentos e experiências, mas suas ações não se resumem a impor soluções ou direcionar ações. Seu principal papel, portanto, é auxiliar para que os alunos-professores assumam uma postura autônoma. O formador, portanto, deve tentar oportunizar momentos para que os alunos-professores repensem e façam sentido de suas próprias concepções, visões e crenças acerca do processo de ensinar e aprender e também de sua profissão.

Iniciamos esta parte da análise com uma breve definição para *Abordagem de Ensinar* e, em seguida, uma vez que o objetivo é caracterizar a abordagem que norteia a prática pedagógica da formadora, trazemos as suas principais concepções. A concepção de crenças adotada neste trabalho é compatível com a de Barcelos (2004), que são social e contextualmente construídas, mas subjetivas, portanto, trazem traços individuais. São dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, e funcionam como instrumentos de mediação para regular a aprendizagem e a solução de

problemas, são paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de forma indireta e difíceis de serem distinguidas dos conhecimentos em si.

Passamos, então, para uma análise de sua prática que, neste estudo, está organizada em torno dos seguintes tópicos: *conteúdos propostos*, *tarefas* abordando também o papel da oferta de *feedback*, *papéis* e *discurso*, e finalmente, os *pressupostos* que norteiam a sua prática.

Almeida Filho (1999, p. 12) afirma que, se pretendemos explicar como e porque um professor ensina como ensina, devemos primeiramente perceber a filosofia que embasa as suas ações, a sua abordagem de ensinar que, segundo o autor, manifesta-se a partir de três componentes: as concepções de língua(gem)/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma língua.

Percebemos, portanto, que as concepções do formador orientarão as suas decisões nas diferentes fases do seu trabalho e, para caracterizar a abordagem de ensinar de um professor, há a necessidade de se investigar fatores implícitos que podem influenciar a sua prática, mapear também a sua trajetória educacional, seus estudos em formação inicial e continuada, considerando também seus aspectos pessoais, como motivação e aspirações profissionais.

A abordagem de ensinar do professor é reconhecidamente importante, mas não é a única força que atua nesse processo. Há, ainda, a abordagem de aprender do aluno, a abordagem de ensino que é subjacente aos materiais didáticos adotados, os valores e interesses institucionais, os filtros afetivos do professor e do aluno, a cultura de aprender dos alunos (ALMEIDA FILHO, op. cit.), enfim, há forças, muitas vezes conflitantes, que acabam influenciando o processo como um todo.

Inicialmente, com o intuito de caracterizar a abordagem de ensinar da formadora investigada neste estudo, tomamos como ponto de partida suas concepções acerca

de língua(gem), de ensinar, de aprender, dos papéis atribuídos aos professores e aos alunos, o papel da gramática no ensino de LI, o ensino na escola pública e a avaliação. Para tal, foram consideradas as gravações em áudio e vídeo das aulas por ela ministradas como dados primários, partindo, portanto, de seu discurso e de sua prática, e os demais dados (entrevista e história de vida) foram tomados para fins comprobatórios.

3.1.1 Concepções da professora-formadora

As concepções da professora-formadora trazidas neste estudo serão respectivamente: concepções de língua(gem), de aprender línguas, de ensinar línguas, os papéis do professor, o ensino da gramática, o ensino da língua inglesa em contexto de escola pública e, finalmente, avaliação. O fato que motivou a inclusão de outras concepções, além das três principais propostas por Almeida Filho (1999), a saber, de língua(gem), de ensinar e aprender, foi a sua relação conflitante com as crenças dos alunos deste estudo, de um lado, e a própria influência das crenças da PF nas ações e discursos dos alunos de outro.

3.1.1.1 Língua(gem)

Segundo Kock (2003), há três diferentes concepções de linguagem: *a linguagem como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação e como forma de interação social*. A primeira delas é uma concepção tradicional na qual a linguagem é *expressão do pensamento*, portanto, se as pessoas não se expressam bem é porque não pensam, ou não pensam bem e, conseqüentemente, não conseguem organizar as ideias. Na segunda, a linguagem é concebida como *instrumento de comunicação* e a língua é vista como uma *estrutura* disponível ao uso dos falantes, mas sobre a qual possuem reduzida atuação.

Nessa perspectiva, a língua é tomada como conjunto de signos que se combinam com o fim de produzir mensagens. A terceira considera a língua um *lugar de interação* de sujeitos ativos.

A PF afirma conceber a língua como instrumento de comunicação, conforme pode ser visto nos excertos 1, 2 e 3 que se seguem:

01 PF: então logo no primeiro dia de aula (+) né” a pessoa não se conhece (+) então
02 vamos aproveitar que não nos conhecemos para nos conhecermos em inglês (+)
03 né” então é o que” **é a língua enquanto instrumento de comunicação** (+) então
04 é PARA comunicação e ATRAVÉS da comunicação (+) não é verdade” a gente
05 vai chegar na abordagem comunicativa (+) vocês já ouviram falar eu tenho
06 certeza (+) eu venho falando um pouquinho (+) os alunos já dão aula inclusive
07 (+) né” trabalham com a abordagem comunicativa (+) tudo bem” não sei se
08 vocês se lembram (+) mesmo aqui na universidade nós procuramos utilizar a
09 abordagem comunicativa (+) né” e também no primeiro momento vocês já são
10 (+) né” estimulados são incentivados (+) a gente tenta desde a primeira
11 oportunidade que vocês já produzam.

Excerto 1 - Aula do dia 26/04/05

01 PF: Eu acredito que o grande objetivo de se aprender (+) né” uma língua é a
02 comunicação.

Excerto 2 - Aula do dia 03/05/05

01 PF: Eu acredito que a língua seja: comunicação (...) A linguagem é um conceito
02 mais amplo (+) né” e a língua é uma forma de linguagem obviamente (+)
03 **língua para mim realmente é comunicação.**

Excerto 3 – Entrevista

A formadora afirma ver a língua como instrumento para a comunicação, e esta reflete suas convicções com a Abordagem Comunicativa, conforme podemos confirmar no excerto 4 a seguir, no qual a PF relata aos seus alunos seu primeiro contato com as propostas comunicativas:

01 PF: Eu me lembro quando me chamaram pra assistir uma aula (+) né” de outro
02 professor (+) eu entrei (+) na sala de aula (+) eu me lembro que os alunos tinham
03 uns dois anos de curso (+) e quando eu entrei e vi todo mundo conversando em
04 inglês (+) (+) aí eu pensei GENTE: (+) aquela discussão toda em inglês (+) né”
05 como eles achavam (+) a relação deles com os avós (+) né” como eles achavam
06 (+) que tratamento que davam (+) né” na melhor idade aqui no Brasil e ta ta ta (+)
07 eu fiquei olhando MEU DEUS: porque até então eu tinha tido experiência com o
08 audiolingualismo (+) eu comentei com vocês eu achava inclusive (+) né” quer
09 dizer (+) o aluno não consegue se comunicar (+) não consegue responder (+) não
10 tem fluência nenhuma (+) né” então era o método (+) era diferente (+) Olha (+)
11 honestamente (+) eu tive um choque (+) aí eu pensei é isso que eu quero (+) é
12 assim que eu quero trabalhar (+) né” e em vários momentos eu vi que realmente
13 funciona.

Excerto 4 - Aula do dia 10/05/05

A formadora traz a sua primeira experiência com a Abordagem Comunicativa novamente na entrevista, evidenciando que seu contato com as propostas comunicativas foi importante. Vejamos o excerto a seguir:

01 PF: Esta experiência que eu tive (+) esta escola que eu trabalhei com a abordagem
 02 comunicativa (+) foi MUITO marcante (...) eu me lembro assim que me pediram
 03 pra assistir algumas aulas (+) né” (+) eu entrei naquela sala e todo mundo falando
 04 inglês (+) aquela discussão (+) eu me lembro até hoje do tema porque me marcou
 05 tanto (+) estavam falando sobre a terceira idade.

Excerto 5 – Entrevista

Apesar de o discurso estar focando especificamente na língua como instrumento para a comunicação, e esta visão, conforme anteriormente citado, enquadrar-se em uma visão estruturalista, se tomarmos a sua prática constante de promoção de **interação** na sala de aula, podemos aliar dois elementos importantes que são a interação e a comunicação, ou seja, o foco é o desenvolvimento da língua através da interação e o uso da língua-alvo, dentro e fora da sala de aula. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. Sugere, portanto, que sua concepção tem como ponto de partida aspectos sócio-interacionais da linguagem. E linguagem é, nesse sentido, definida como lugar de interação entre sujeitos sociais, ou seja, agentes dispostos a desempenhar uma atividade sócio-comunicativa. O objetivo do ensino de LE, diante da concepção de linguagem como forma de interação, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar a língua às mais diversas situações. Dessa forma, existem sempre modos diferentes de falar, muitas *linguagens*, constituídas pelo extralinguístico, refletindo as diversas possibilidades de experiência social. Podemos considerar a língua inseparável da comunicação verbal, sendo transmitida, não como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal. Aspectos específicos sobre as variações linguísticas e aspectos sociolinguísticos são ressaltados pela formadora, conforme o excerto que se segue:

01 PF: Ele ((aluno)) se torna cidadão do mundo (+) mas o que realmente significa ser
 02 cidadão do mundo” É entender as diversidades culturais (+) né” mesmo a questão
 03 da língua culta (+) né” tem a língua culta (+) o que é língua” tem aquela língua
 04 que é mais popular que também é língua (+) tem a questão das **variações**
 05 **linguísticas** (+) então pra ele ser cidadão do mundo (+) ele tem que estar aberto
 06 para essas diferenças (+) Então é muito importante quando estamos dando aula de
 07 língua inglesa (+) discutir questões sociolinguísticas (+) o que é mais adequado
 08 (+) não é” porque o outro não é melhor nem pior do que a gente (+) não é”

Excerto 6 - Aula do dia 03/05/05.

Coerentemente com sua concepção de língua(gem), percebemos que a formadora acredita que o aprendizado ocorre mediante o uso efetivo da L-alvo e, portanto, a promoção de espaços para interação se torna vital. Vejamos os excertos a seguir:

01 PF: Procurem sempre promover a interação mesmo entre eles (+) né” (+) foi por
 02 isso que eu perguntei aquele negócio de escrever (+) aquele exercício (+) por que
 03 vocês / por que não pedir para que eles descrevam um para o outro (+) ah (+)
 04 como é que é a sua sala” (+) o teu quarto (+) né” (+) promover realmente a
 05 interação e ter esta preocupação com a produção oral (+) colocar em pares (+) em
 06 grupos pra eles perguntarem e responderem (+) como é a casa” (+) descreverem
 07 um para o outro (+) eu acho importante que eles tenham a oportunidade de estar
 08 trabalhando em pares (+) está bem”

Excerto 7 - Aula do dia 04/10/05

01 PF: Eu percebi que os alunos trabalham muito individualmente (+) e vocês ali
 02 ajudando (+) a ((nome de uma aluna)) circulando entre os alunos né” (+) só
 03 gostaria de saber se vocês propõem atividades para que eles trabalhem juntos (+)
 04 trabalhos em pares (...) porque é interessante esse trabalho em duplas (+)
 05 **promover a interação entre eles.**

Excerto 8 - Aula do dia 16/10/05

Portanto, nas concepções da formadora, a interação desempenha um papel fundamental na aquisição de uma LE e, a partir disso, entende que os tipos de atividades realizados em sala de aula representam um papel importante para a criação de um ambiente rico em interação e insumo para que a aquisição possa ocorrer de maneira bem sucedida.

Esta sua percepção de que a interação desempenha papel importante no processo de ensino e aprendizagem foi notada muito cedo em sua prática, mesmo quando a mesma trabalhava com propostas audiolinguais, conforme pode ser visto no excerto 9 que se segue:

01 PF: Eu acho sim que a minha visão foi influenciada pela minha experiência
 02 profissional (+) né” apesar de eu já apresentar mesmo antes ((refere-se à sua
 03 prática com o modelo audiolingual)) (+) né” uma necessidade maior de interação
 04 (+) eu já fazia mesmo dentro destas escolas que eu dava aula (+) eu já colocava os
 05 alunos juntos para conversar (...) mas não sabia explicar o porquê.

Excerto 9 – Sessão de história de vida

A abordagem comunicativa considera a língua como instrumento essencial para a comunicação. O conhecimento que o falante tem da língua que aprende não é constituído apenas de aspectos linguísticos (verbos, vocabulário, regras), mas também de regras sociais, culturais que regem essa mesma língua no ato de comunicação. Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, a qual requer atenção, é o ato comunicativo, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações inspiram as interações. A concepção de língua(gem) influenciou as sugestões e comentários da formadora para as práticas dos APs, bem como seus posicionamentos nas discussões em sala de aula.

3.1.1.2 Aprender línguas

Sobre aprendizagem, a professora-formadora apresenta uma visão também coerente com a proposta comunicativa, e podemos ver no excerto que se segue, no qual afirma que o aprendiz deveria “adquirir” a língua, influências krashenianas que serão exploradas abaixo.

01 PF: Acredita-se que nós aprendemos uma língua (+) né” como” (+) ah (+) como
 02 nós aprendemos uma língua (+) uma língua estrangeira” de maneira semelhante à
 03 aprendizagem de primeira língua: (+) de que maneira” de que maneira” (+) de
 04 maneira natural: (+) na prática (+) né” A criança (+) por exemplo (+) primeiro ela
 05 adquire a língua e depois (+) lá por volta dos seis anos é que ela vai tomar contato
 06 com a escrita (+) não é verdade” (+) mas ela já se comunica (+) ela já fala a língua
 07 (+) tudo bem (+) ela já se comunica (++) é claro que existem limitações para os
 08 modelos de primeira e segunda língua (+) né” (+) mas parte deste princípio que a
 09 língua deveria ser ADQUIRIDA (+) primeiramente.

Excerto 10 - Aula do dia 10/05/05

01 PESQ: Eu percebo que na sua prática você promove muita interação
 02 PF: Eu acho assim (+) é essencial (+) porque é na interação que você vai construir
 03 conhecimento (+) é na interação que você vai entrar em contato (+) né" (+) com
 04 coisas que você não conhecia, com pessoas que você não conhece (+) é na
 05 interação inclusive que você vai ter atrito (+) vai ter confronto (+) e você aprende
 06 com ele também (...) interagir dentro e fora da sala de aula (+) porque é aí que
 07 você vai construir conhecimento (...) tanto nas aulas de línguas como na prática de
 08 ensino (+) eu acho que é essencial.

Excerto 11 - Entrevista

Percebemos, pelo excerto 10 supracitado, na linha 09, que a formadora afirma que “a língua deveria ser adquirida primeiramente”, o que nos remete às propostas de Stephen Krashen (1981, 1982, 1985, 1987), autor que influenciou o movimento comunicativo ao formular uma teoria de aquisição de segunda língua ou língua estrangeira, a qual é composta de cinco (5) hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua; a ordem natural; o monitor; o insumo e o filtro afetivo.

Percebe-se que a professora também reconhece a distinção entre Aquisição e Aprendizagem de uma língua, conforme visto no excerto 10. Segundo Krashen, a aquisição (*acquisition*) de uma língua se dá através de um processo subconsciente, similar, se não idêntico, à forma como as crianças desenvolvem a habilidade na primeira língua. Normalmente, as pessoas não estão conscientes do fato de que estão adquirindo a linguagem, mas estão conscientes de que elas a estão usando para a comunicação. Não há preocupação com as regras e as sentenças gramaticais "soam" ou "sente-se" que elas estão certas ou erradas, mas não se sabe explicitar por que. A aprendizagem (*learning*) refere-se ao conhecimento consciente de uma segunda língua, o conhecimento das regras, estar consciente delas e ser capaz de falar sobre elas, explicitá-las. É o conhecimento formal da língua.

Muitos teóricos formularam críticas às propostas de Krashen, dentre os quais está White (1987), a qual propõe que há algo essencialmente correto com relação à hipótese do insumo, mas há também alguns problemas.

Segundo White (op. cit.), ao enfatizar contexto e significado, Krashen não esclarece até que ponto as mudanças da gramática do aprendiz podem resultar do conhecimento lexical e sintático em si. Não é possível saber como o novo insumo interage com a gramática já existente e então ocasionar mudanças.

Ainda, segundo a autora, um segundo ponto questionado é o insumo facilitador, ou insumo simplificado, por ser considerado problemático e desnecessário. O insumo simplificado é uma forma de manipulação do insumo que pode afetar negativamente o processo de aquisição. Segundo Krashen, o *input* deve ser compreensível aos alunos, portanto deve estar um pouco acima do seu nível de competência para que ocorra a aquisição da língua e o aluno possa mudar do estágio *i* (onde *i* significa o nível atual de competência do aluno) para o estágio *i + 1* (onde *i+1* significa o estágio imediatamente superior a *i*). A autora afirma que o insumo facilitador caracteriza-se muito mais como “*i-1*”.

Finalmente, com relação à situação do aprendizado de L2, há ocasiões em que o insumo compreensível em si não pode necessariamente conduzir à mudança efetiva na gramática do aprendiz.

A hipótese do insumo compreensível foi uma das mais criticadas por sua generalidade extrema (MCLAUGHLIN, 1987; SWAIN, 1985; SWAIN & LAPKIN, 1995), mas a própria distinção entre aquisição e aprendizagem gera questionamento até hoje quanto a afirmar quando efetivamente ocorre aquisição ou aprendizagem.

Retornando às concepções da formadora, percebemos que a mesma acredita que a aprendizagem ocorre diante da exposição do aluno ao insumo em L-alvo e através das oportunidades de interação dos mesmos. Tal questionamento gerou um outro com relação ao uso de LM nas aulas de LI, isto é, uma vez que o desenvolvimento da aprendizagem depende do insumo e das oportunidades de interação (excerto 11), em que medida seu uso é aconselhável ou aceito, foram questões discutidas no excerto a seguir:

- 01 Diego: Pode falar só em inglês”((em aulas para crianças))
 02 AP1: Pode sim (+) porque os alunos já sabiam esse vocabulário (+) eu trabalhei
 03 com eles o vocabulário na aula anterior.
 04 PF É (+) mas tem que atentar para o nível linguístico e a maturidade das crianças
 05 (+) né” (+) Na escola de línguas é possível (+) mas na escola pública ou
 06 mesmo na privada (+) às vezes fica mais difícil.
 07 AP2: Eu dou aulas pra crianças de 3 a 5 anos em uma escola particular (+) mas eu
 08 não consigo (+) eu falo pouco (+) inglês na sala .
 09 PF: Bem ((nome da aluna)) (+) eu acho que você pode dar as aulas em língua
 10 portuguesa (+) mas vai introduzindo vocabulário em inglês (+) né” e vai
 11 mesclando com as funções (+) né” e trabalhando poucas palavras por dia.

Excerto 12 - Aula do dia 16/10/05

Quanto ao uso da LM em sala de aula foi possível perceber que a formadora sugere que cabe ao professor fornecer insumo em LE o máximo possível. Esta é uma postura pedagógica que tem por objetivo dar sentido ao conceito de que a linguagem serve para a comunicação em comunidades discursivas, buscando assim transformar a sala de aula em uma comunidade discursiva da LE. O uso de LM em sala de aula terá apenas um papel auxiliar na aprendizagem da LE, que será diminuído à medida que o uso da LE aumente. Este aspecto pode ser percebido no excerto que se segue:

- 01 PF: Ei (+) pessoal (+) por falar em tradução (+) cada um né” (+) tem a sua
 02 estratégia (+) alguns precisam estar escrevendo (...) mas eu insisto com vocês (+)
 03 é claro (+) vai depender de cada contexto e tal (+) mas talvez não seja necessário
 04 que se dê a tradução (++) Na aula da ((nome da AP)) por exemplo (+) eu achei
 05 que não precisava estar colocando na lousa a tradução das palavras (+) né”
 06 então (+) não precisa falar gente ó (+) o que é isso mesmo” ((apontando para
 07 o olho)) é olho (+) e como se diz isso em inglês” (+) já pede direto (+) a gente tem
 08 que tentar tirar um pouco essa dependência da língua portuguesa (+) né” (+) a
 09 gente não está aqui eliminando o uso da língua mãe (+) não é isso (+) mas
 10 desde que seja realmente necessário (+) quando não for (+) tem que desvencilhar
 11 né” (+) o inglês do português (+) porque causa uma dependência e os alunos
 12 vão usar isso como uma estratégia (+) e não deve ser (+) ta”

Excerto 13 - Aula do dia 22/11/05

Finalmente, a formadora ressalta a autonomia no processo de aprender, conforme podemos perceber no excerto 14 que se segue:

- 01 PF: Aprender (+) assim como ensinar eu acredito (+) não é dar nada pronto (+)
 02 né” que é realmente mostrar caminhos (+) eu acho que aprender é também você
 03 descobrir caminhos (+) é você aproveitar ao máximo aquilo que obviamente você
 04 tem (+) né” disponível (+) internet (+) vídeo (+) música (+) congressos (+) tudo

- 05 aquilo que você tem à mão (+) eu acho que tudo isso promove aprendizagem (+)
 06 né” e eu acho que ele tem que buscar estes caminhos (...) buscar sozinho (+)
 07 buscar coisas novas.

Excerto 14 - Entrevista

Podemos concluir, portanto, que as concepções de linguagem e de aprendizagem da formadora são coerentes com as propostas comunicativas, tendo, portanto, influências krashenianas e, tomando como base a metáfora sugerida por ela, “aprender é descobrir caminhos”, percebemos as relações por ela estabelecidas entre aprendizagem e autonomia.

3.1.1.3 Ensinar línguas

Os dados sugeriram que a professora apresenta, principalmente em seu discurso, uma concepção de ensino voltada para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, com uma prática que busca (grifos meus) propiciar oportunidades para a construção do conhecimento e não a reprodução/repetição através do estabelecimento de modelos. O excerto a seguir foi coletado de uma aula na qual duas APs, ao apresentarem uma atividade para integrar as quatro macro-habilidades, utilizaram um diálogo como modelo para que os alunos seguissem e acrescentassem informações pessoais. Tal prática foi questionada pela PF, conforme vemos no excerto a seguir:

- 01 PF: Por que vocês deram o modelo de diálogo”
 02 AP: Porque quando ele vai produzir (+) ele tem uma base pra aquilo que ele vai
 03 fazer (+) né” mas é uma base mesmo (+) eu sei que tem atividade que ele tem que
 04 estar lendo (+) observando figuras (+) pra ele poder produzir corretamente (+) mas
 05 o modelo é passado mais pra principiante (...)
 06 PF: Eu acho que existe (+) ah (+) você deve dar oportunidade para o aluno estar
 07 criando (+) né” eu acho que o aluno tem condições de estar desenvolvendo isso
 08 sozinho (+) é a questão de estar trabalhando as funções comunicativas (+) eu sei
 09 que aqui não houve tempo (+) mas poderia com o tempo englobar as funções
 10 comunicativas de como convidar (+) de como falar de um filme (+) né” porque é
 11 uma oportunidade de os alunos estarem (+) falando sozinhos realmente.

Excerto 15 - Aula do dia 10/05/05

Estes dados sugerem que as concepções de ensino da PF não estão vinculadas não ao estabelecimento de modelos, de reprodução, mas de construção. Percebemos que seu grande objetivo é o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, tema que será explorado no item 3.1.3 deste capítulo de análise, no qual são analisadas suas propostas de atividades no curso.

Outra questão levantada em uma fala da formadora é que a mesma vincula o fazer pedagógico às crenças e concepções que o professor possui, o que acaba determinando as suas escolhas. Vejamos no excerto a seguir, seu comentário sobre Abordagem:

01 PF: A abordagem (+) na verdade (+) ela vai centrada na prática do professor (+) a
 02 prática que ele tem (+) né” (+) dependendo das crenças e daquilo que ele acredita
 03 sobre o processo de ensino e aprendizagem ele também vai (+) vai determinando
 04 a sua prática de sala de aula (+) a abordagem não fica só na teoria (+) ela é levada
 05 também pra prática (+) ah (+) e vai determinar os procedimentos que o professor
 06 vai utilizar também (+) (...) Eu acredito (+) por exemplo (+) na abordagem
 07 comunicativa (+) então (+) na língua PARA a comunicação e PELA comunicação
 08 (+) então (+) com certeza meus procedimentos em sala de aula vão ser diferentes
 09 (+) né” daquele professor que usa mais uma abordagem estrutural (+) né”

Excerto 16 - Aula do dia 10/05/05

Percebemos, com base em seu discurso, que as suas percepções de ensino vinculadas, principalmente, às experiências práticas, estabelecendo um elo entre teoria e prática, e não desvinculando-a da prática. Portanto, a formadora entende o fazer pedagógico mediante uma articulação entre o sistema de crenças e valores, a prática e a teoria. Vieira-Abrahão (2004) afirma que as crenças atuam como um instrumento de mediação na construção do conhecimento como um todo, e é o que a PF verbaliza aos alunos, isto é, que a prática efetiva do professor envolve suas crenças e as articulações dessa prática com a teoria.

Na entrevista, a formadora conceituou ensinar, enfatizando mais uma vez a necessidade de se desenvolver a autonomia do aprendiz (linha 4 do excerto que se segue):

- 01 PF: Ensinar (+) eu acho que é tão (+) o nosso papel assim de professor (+) é tão
 02 abrangente é tão importante (+) é tão grande (+) né” ensinar e ser professor é na
 03 verdade mostrar pro aluno (+) né” que ele pode viver sem a gente (+) né” (...) é
 04 **mostrar caminhos pra ele trilhar sozinho.**

Excerto 17 - Entrevista

Estabelecendo uma ligação de suas concepções até agora exploradas, percebemos que suas concepções de língua(gem), de aprendizagem e de ensino são coerentes com as propostas comunicativas. Nessa abordagem, ressalta-se a importância de conteúdos significativos, a promoção da reflexão, do desenvolvimento de opiniões e senso crítico do aluno, bem como de sua autonomia.

3.1.1.4 Papéis do professor

Foi possível, por meio da análise das aulas conduzidas pela PF, levantar em seu discurso alguns papéis atribuídos aos professores. As funções do professor como fonte de informação e de formador foram trazidas na fala da formadora, conforme o seguinte excerto:

- 01 PF: Então (+) o que se espera do professor” (+) que ele seja **fonte de informação**
 02 contínua (+) e gramatical principalmente (+) e que ele possa contribuir para a sua
 03 ((do aluno)) **formação.**

Excerto 18 - Aula do dia 03/05/05

Primeiramente, percebemos que a PF atribui a tarefa de ser fonte de informação e não de conhecimento. Uma busca em um dicionário da língua portuguesa pode não esclarecer totalmente a diferença entre os vocábulos, mas há uma distinção entre eles. Wolynech (2006) afirma que:

A diferença entre informação e conhecimento é sutil, porém importante. Conhecimento é o significado que se extrai da informação, é a interpretação. Usualmente, o conhecimento é desenvolvido através de um processo interativo, através da discussão com pares ou desenvolvendo uma análise crítica da informação. Para desenvolver o conhecimento é necessário um ambiente de aprendizagem muito mais rico e diversificado do que o utilizado para simples transmissão de informação.¹¹

¹¹ Wolynech, E. *O FUTURO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR*, Junho 2006, Disponível em: http://www.techne.com.br/artigos/Futuro_Educacao_Superior.pdf . Acesso em: 24 de julho de 2006.

Podemos entender, portanto, que informação nem sempre é conhecimento e que conhecimento é a informação trabalhada, analisada e criticada. Adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informações, mas há a necessidade de se utilizar tais informações para desvendar o novo e avançar. Transformar informações em conhecimentos envolve, portanto, que as informações sejam entendidas e interpretadas, absorvidas, trabalhadas, comparadas com conhecimento anterior e avaliadas. Extrapolando a afirmação da PF, é possível entender que cabe ao professor fornecer informações e propiciar oportunidades para que informações se transformem em conhecimentos. Trata-se, contudo, de um processo e as experiências e crenças dos alunos, bem como aspectos pessoais e motivacionais, fatores sociais, serão importantes.

O segundo papel atribuído pela PF ao professor é o de formador. Sobre este mesmo assunto, a PF afirma:

- 01 PF: Muitas vezes (+) o professor de línguas não se vê como educador (+) então
- 02 aquilo fica delegado a outras disciplinas (+) então não há discussão de valores (+)
- 03 nada (+) então fica pro professor de ciências (+) de português (+) de história (+)
- 04 não sei (+) mas nós TEMOS a nossa **função de educadores** (+) então porque não
- 05 aproveitar as aulas de inglês pra discutir questões (+) né” de valores.

Excerto 19 - Aula do dia 03/05/05

A formadora questiona realmente uma crença comum de que professores de disciplinas tidas como importantes, dentre as quais os de língua portuguesa, matemática ou história, atuam e são reconhecidos como educadores. É possível fazer uma ligação de tal crença com o status atribuído à língua estrangeira e, em decorrência, aos seus professores. Esta percepção foi trazida para as discussões em sala de aula, conforme o excerto que se segue:

01 AP: bom (+) na minha escola ((escola da rede pública)) faz três semanas que não
 02 tem aula (+) e toda vez que a gente chega pra dar aula (+) a professora (+) a
 03 diretora chega e diz (+) vamos aproveitar a aula de inglês pra discutir a
 04 organização que vai ter a semana que vem do melhor () da escola (+) então fica a
 05 aula inteira (+) na semana seguinte (+) diz (+) ah (+) então (+) professora (+)
 06 vamos aproveitar porque a senhora não tem nada importante (+) desse jeito (...)
 07 então o importante é matemática e língua portuguesa.

Excerto 20 - Aula do dia 03/05/05

Essas percepções negativas podem comprometer as aspirações dos futuros professores com relação à profissão e, em decorrência, duas posturas extremas podem surgir: a primeira é que, uma vez que a situação atual não implicará que este professor faça nada além de cumprir um programa, “passar o conteúdo”, sem mostrar envolvimento com a escola como um todo e com a formação integral de seus alunos, uma desmotivação pode ser gerada, o que comprometeria até mesmo a sua formação continuada. Uma segunda possibilidade é o oposto, isto é, o futuro professor já canaliza suas expectativas e esforços para uma formação contínua para fugir de tal realidade. Em ambos os casos ficamos privados de bons profissionais para atuar no ensino de línguas, principalmente na rede pública de ensino, contexto que clama por profissionais capacitados e que consigam fazer a diferença.

Um terceiro papel atribuído ao professor pela PF é o de gerador de questionamentos quanto às diferenças culturais, para “derrubar alguns preconceitos” e, conseqüentemente, promover um posicionamento mais crítico dos alunos. Tais aspectos podem ser percebidos no excerto que se segue:

01 PF: Eu acho que (+) muitas vezes o professor de línguas ele acaba (+) o papel do
 02 professor de línguas é na verdade **derrubar alguns preconceitos** (+) e o professor
 03 muitas vezes acaba consolidando (+) ele acaba reforçando alguns estereótipos (+)
 04 né” então há o professor que valoriza muito mais a postura norte-americana (+)
 05 inglesa (+) porque não é que vou desvalorizar a cultura do outro (+) absolutamente
 06 (+) a gente tem que entender as diferenças.

Excerto 21 - Aula do dia 03/05/05.

Moita Lopes (1996) comenta que deve existir certa preocupação, por parte dos professores, em ensinar aspectos culturais ligados à língua estrangeira em questão. Por outro

lado, não podemos permitir que essa preocupação possa gerar preconceitos em relação ao nosso país, fato que muitas vezes ocorre. Neste sentido, conforme as próprias palavras da PF, também faz parte das funções do professor derrubar preconceitos, quebrar falsos mitos e ideologias sobre o processo de ensinar e aprender línguas, os quais foram criados ao longo de décadas. Evidentemente, tal tarefa é desafiadora, mas necessária e colocaria o ensino da língua em uma posição diferenciada e, ao mesmo tempo, possibilitaria a promoção da identidade cultural do aluno. Moita Lopes (op. cit., p. 42) afirma:

O alvo central dos pontos apresentados acima é a preservação da identidade cultural brasileira do aluno, ou seja, a exigência de se pensar a língua estrangeira de um ponto de vista que reflita os interesses do Brasil (identifica-se o ensino de línguas estrangeiras com interesses políticos). Tal visão pode surpreender muitos professores, acostumados que estão a ver seu trabalho como uma atividade não-política. Mas também não é política transmitir uma visão colonizada do Brasil através do ensino de inglês? Parece que a identificação entre ensino de língua estrangeira e política é inevitável e relevante.

O quarto papel foi percebido nas ações da formadora, que é a promoção do desenvolvimento de uma postura mais crítica dos APs, especialmente diante de propostas de métodos e abordagens de ensino. Diante de opiniões divergentes dos alunos sobre as propostas do Ensino Comunitário de Línguas, as colocações da PF sugerem respeito às mesmas e a formadora aproveita para gerar questionamentos quanto à necessidade de se ter uma postura crítica diante de propostas, conforme é possível ver no excerto que se segue:

- 01 Simone: A aula é muito vaga (+) o professor deveria estar mais presente (+)
- 02 faltou a participação do professor (+) eu prefiro o audiolingualismo.
- 03 PF: Bem (+) o professor pode fazer adaptações dependendo do contexto (+) né”
- 04 AP1: Ah eu acho que não dá pra adaptar pro básico
- 05 AP2: E quando o aluno não consegue sugerir nada”
- 06 Simone: E se uma sala é desmotivada: o aluno vai sugerir temas irrelevantes
- 07 PF: Bem (+) pessoal (+) vocês têm mesmo que ter uma **postura crítica** com
- 08 relação aos métodos.

Excerto 22 - Aula do dia 29/03/05

O quinto papel do professor, percebido nos dados até aqui trazidos e do acompanhamento dos trabalhos promovidos pela PF, é a autonomia dos alunos por meio de

tentativa de uma postura não-diretiva, assumindo, assim, um papel de **facilitadora** do processo. Em contrapartida, foi possível perceber que alguns alunos resistem à mudança total do papel tradicional do professor, isto é, um papel mais controlador e um ensino centrado nele. Percebemos que a PF tem uma posição diferente, isto é, ela vê positivamente o objetivo de promoção da autonomia e não dependência do professor para as interações. Ao discutirem sobre o Método Silencioso, a PF elogia o fato de que tal método visa à promoção da autonomia do aluno. Diego, por outro lado, menciona que nele o professor não é modelo, o que corrobora para suas percepções negativas quanto à proposta do Método. Mesmo nos comentários de Rosana podemos notar que, em seu ponto de vista, o professor deve ser a mola propulsora e nele deve permanecer o foco.

- 01 Diego: Eu acho que nesse método o professor não é modelo (+) e eu
 02 Acho o professor muito distante (+) e isso não é muito bom (+) Eu não
 03 aprovo esse método.
 04 Rosana: Ah (+) eu acho que se o professor fala mais o aluno assimila mais.
 05 PF: então né” (+) mas lembrem-se que o objetivo desse método é o
 06 **desenvolvimento da autonomia do aluno, né” (+) e isso é muito bom.**
Excerto 23 - Aula do dia 12/04/05

Sobre o papel de facilitador, cabe ao professor propor atividades que estejam dentro do estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Cabe a ele também a função de selecionar materiais que promovam a interação. O professor assume o papel de co-comunicador, conforme Larsen-Freeman (1986, p. 131) afirma na citação abaixo, utilizando o termo proposto por Littlewood (1981):

O professor é o facilitador da aprendizagem de seus alunos. Para tal ele tem muitas tarefas a cumprir. Ele é o gerenciador das atividades de sala de aula. Neste papel, uma das mais importantes responsabilidades é estabelecer situações que possam promover a comunicação. Durante as atividades ele será um conselheiro, respondendo às perguntas dos alunos e monitorando seu desempenho. Em outros momentos, ele poderá ser um co-comunicador – engajando-se na atividade comunicativa com seus alunos.¹²

¹² Traduções minhas para: “The teacher is a facilitator of his student’s learning. As such he has many roles to fulfill. He is a manager of classroom activities. In this role, one of his major responsibilities is to establish situations likely to promote communication. During the activities he acts as an advisor, answering student’s questions and monitoring their performance. At other times he might be a “co-communicator” – engaging in the communicative activity along with the students (LITTLEWOOD, 1981)”.

O sexto papel atribuído pela formadora é o de **motivador** (inferido do excerto 24 que se segue) dos alunos e da aprendizagem por meio de seu trabalho em si, fato que naturalmente gerará respeito, posicionando-se contrariamente à figura autoritária do professor, o que era comum no paradigma positivista. Cabia ao professor estabelecer as regras e aos alunos, cumpri-las. Ao invés do disciplinador, portanto, a formadora enfatiza a figura de um professor motivador e responsável por promover respeito por intermédio de sua prática e não do uso ou abuso da autoridade. Quanto à indisciplina, a formadora sugere que a própria baixa qualidade da aula poderá ser um fator gerador de indisciplina, o que reforça a responsabilidade do professor de preparar com empenho as suas aulas para evitar tal problema.

- 01 PF: O que é indisciplina” (+) não confundir indisciplina com movimentação (+)
 02 está ok”
 03 Angélica: eu acho que uma das causas da indisciplina é a desmotivação.
 04 Simone: Eu já acho que hoje em dia (+) os alunos não respeitam mais os
 05 professores.
 06 PF: Será” A realidade não era outra (+) ((nome da Simone))”
 07 Simone: Ah (+) pode até ser (+) mas o aluno precisa de regras (+) Antigamente
 08 Era respeito por medo.
 09 PF: Medo não é respeito (+) hoje não amedronta mais (+) analise a sua aula (+) se
 10 está chata não gera desmotivação” (...) **temos que olhar pra nossa própria**
 11 **prática** (+) né” e ver como ela afeta os alunos (+) se a sua aula não é atraente (+)
 12 a cabeça vai estar em outro lugar (+) **Depende de como fazemos a nossa parte**
 13 (+) né” (+) Respeito por autoridade não é mais possível (+) o papel da autoridade
 14 do professor já foi superado.

Excerto 24 - Aula do dia 16/08/05

Frequentemente, ouvimos que alguns alunos conseguem aprender, independentemente das circunstâncias nas quais eles estudem, e mesmo em condições desfavoráveis, métodos ou abordagens, os resultados são bons. Ouvimos, também, que alunos motivados obtêm melhores resultados que aqueles desmotivados. A motivação e aspectos afetivos são componentes importantes para o processo de aprendizagem e têm sido intensamente estudados (BROWN, 1994; VAN LIER, 1988; 1996; DÖRNYEI, 1990; dentre outros). Segundo Brown (1994) os fatores motivacionais podem ser intrínsecos ou extrínsecos e podem determinar um comportamento determinado por um estímulo que parte de dentro ou

fora do indivíduo. A partir do momento que a professora atribui este papel ao professor, ela implica que cabe ao professor despertar o interesse através de sua própria prática com atividades interessantes e variadas, para que eles queiram aprender e, conseqüentemente, direcionem suas energias para tal. A formadora deste contexto, portanto, percebe a importância da prática do professor como elemento motivador dentro do contexto de aprendizagem. Motivação e ensino e aprendizagem tem sido tema de investigações e alguns estudos em contexto nacional incluem Ribas (2008), Jacob (2004) e Vírsida (2003).

Retornando às conexões estabelecidas pela formadora entre motivação e indisciplina, torna-se interessante ressaltar que a formadora vincula a prática do professor à indisciplina. O argumento corrente é justamente o contrário, isto é, professores alegam que suas práticas ficam prejudicadas em decorrência da indisciplina de seus alunos, e esta acaba sendo a grande vilã e uma das principais causadoras dos problemas relativos ao ensino de língua inglesa, principalmente na rede pública. A indisciplina é realmente um problema complexo a ser discutido, mas concordamos com a formadora no que se refere à ligação estabelecida entre aula de boa qualidade, alunos motivados e, conseqüentemente, menor índice de disciplina. Há, contudo, a necessidade de se considerar uma série de outros fatores, dentre os quais, as condições contextuais para que este professor possa atuar, sua formação inicial e condições de autodesenvolvimento.

As afirmações da PF nas linhas 9, 10 e 11 no excerto supracitado, nos remetem ao sétimo papel do professor por ela atribuído, que é o de **pesquisador de sua própria prática**. A importância de o professor refletir e avaliar a sua prática de maneira constante, foi comentado pela PF, conforme o excerto que se segue:

- 01 AP: Ah (+) eu achei muito estranho me ver na filmagem (+) eu percebi que a
 02 gente comete erros (+) nossa é muito ruim
 03 PF: Mas é muito bom (+) a gente tem que se enfrentar (+) a gente tem que se
 04 ver (+) tem que parar pra se olhar (+) né” (+) isso é muito importante (+) eu
 05 acho que é esse o caminho pra gente melhorar a nossa prática que pode ser
 06 sempre melhorada o tempo todo (+) mesmo sendo muito boa (+) é: (+) é a gente
 07 parar pra se ver né” (+) tá eu fiz ((erro)) tudo bem todo mundo faz (+) isso aí é

08 parte do **processo** (+) né” (+) e principalmente pra quem está começando a
 09 gente não pode esperar (+) que de um dia pro outro (+) de uma aula pra outra
 10 (+) de uma semana pra outra (+) de um mês pro outro (+) de um ano pro
 11 outro (+) que você esteja né” (+) quer dizer (+) é realmente um processo (+) a
 12 gente não pode esperar que no final de um curso ou sei lá (+) se você vai
 13 trabalhar e se integra num processo de formação *in-service* além da
 14 universidade (+) ah (+) então agora eu tenho que estar pronto (...) ninguém tá
 15 terminado e acabado (...) agora (+) o mais importante sabe o que é” (+) a BOA
 16 VONTADE (+) de QUERER estudar (+) não é” (+) preparar suas aulas (+) correr
 17 atrás realmente.

Excerto 25 - Aula do dia 09/10/05

As afirmações da formadora nos remetem às propostas reflexivas (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1983) que, através da observação e reflexão constantes da prática, é possível desenvolver a abertura intelectual, um senso de responsabilidade e comprometimento e, conseqüentemente, um crescimento profissional. Trata-se, portanto de um processo, conforme ressaltado pela formadora na linha 08 do excerto 25 supracitado e, como tal, é influenciado por múltiplos fatores, dentre os quais, fatores pessoais (características pessoais, motivação, aspirações pessoais), fatores educacionais (a formação profissional em si incluindo crenças, oportunidades de experiências, contato com teorias), fatores profissionais (condições de trabalho, contexto e fatores materiais, aspirações profissionais) e sócio-contextuais. A formadora reforça a necessidade de um aprender contínuo e que a prática pode ser transformada e melhorada sempre.

Para finalizar, podemos agrupar os papéis atribuídos aos professores pela formadora: fonte de informação contínua; educador/formador e não aquele que simplesmente “dá aulas”; aquele que promove criticidade e autonomia de seus alunos; o facilitador e ao mesmo tempo motivador do processo de ensinar e aprender línguas; e, finalmente, de pesquisador de sua própria prática.

3.1.1.5 Ensino da gramática

O ensino de gramática pela indução foi tema bastante discutido em sala de aula. Ao falar sobre as propostas da Abordagem Comunicativa, a PF questiona os alunos sobre o papel da gramática, conforme o excerto que se segue:

- 01 PF: Como é que vocês acham que a gramática é ensinada na abordagem
 - 02 comunicativa” (+) Como é abordada” (+) como a gramática ocorre na abordagem
 - 03 comunicativa”
 - 04 AP: Nos diálogos (+) nas funções.
 - 05 PF: de maneira: (+) indutiva / indutiva (+) quer dizer (+) através da PRÁTICA (+)
 - 06 não é” (+) Então você realmente parte da prática pra depois (+) quer dizer (+) o
 - 07 aluno já está aprendendo (+) não é”
- Excerto 26** - Aula do dia 10/05/05

A formadora se deparou com crenças trazidas por alguns alunos-professores (excertos 27 e 28 que se seguem), os quais vêm a necessidade de explicitação e consequente foco na forma, ao invés de um trabalho vinculado ao uso, conforme pôde ser visto na linha 05 do excerto supracitado nas palavras da PF. No excerto que se segue, uma discussão sobre a necessidade de explicitação da gramática surgiu em diferentes dias, evidenciando ser realmente uma preocupação destes alunos-professores.

- 01 PF: (...) precisamos é dar espaço para que os alunos tirem as conclusões.
 - 02 Simone: Mas tem aluno que chega pra mim e fala (+) como é que usa o Do (+) o
 - 03 Does (+) o Did” (+) ele não sabe a diferença de um e outro (+) sabe”
 - 04 PF: mas isso não é regra (+) é um ou outro (+) né”
 - 05 Simone: Não:: VÁRIOS alunos:
 - 06 PF: Então você acha que deveria haver uma explicitação maior” (+) porque é o
 - 07 seguinte (+) eu acho que existe uma crença também (+) essa (+) esse métodos
 - 08 mais gramaticais (+) mais estruturais (+) quer dizer então (+) enquanto você
 - 09 não der (+) há uma tradição que o aluno vai aprender melhor (+) mas não que
 - 10 ele não aprende realmente com as propostas mais atuais.
- Excerto 27** - Aula do dia 10/05/05

- 01 Angélica: A gramática é essencial (+) não exclusivamente (+) mas ele ((o aluno))
 - 02 precisa dela para o desenvolvimento linguístico-comunicativo.
 - 03 Diego: O ensino da gramática é indutivamente (+) mas é fútil (++) porque alguns
 - 04 alunos não percebem só pelo método indutivo (+) alguns são mais devagar.
 - 05 Angélica: Mas não pode ser extremos.
 - 06 Diego: Às vezes é mais fácil dizer direto. (...)Eu acho que o ensino da gramática
 - 07 aqui na ((universidade)) é pobre.
 - 08 PF: Eu acho que não é assim (+) quer dizer (+) a gramática tem que ser inserida na
 - 09 aula toda (+) e o professor precisa saber QUANDO explicitar, não é”
- Excerto 28** - Aula do dia 24/05/06

Nestes dois excertos, percebemos que a formadora acredita que devemos oportunizar que os alunos “percebam” por si mesmos como as relações gramático-semânticas operam (linha 01 do excerto 27), ao invés de receberem regras prontas. Dentro desta perspectiva, o objetivo maior é que os alunos se tornem “*risk-takers*” (BROWN, 1994) – que se arrisquem mais e se tornem verdadeiros exploradores da língua. Em ambos excertos, percebemos os questionamentos de Simone e de Diego quando à explicitação, com uma crença de Diego vinculando a aprendizagem da língua à assimilação de estruturas, ficando, portanto, no paradigma estruturalista/positivista. Finalmente, a PF argumenta que cabe ao professor saber o momento necessário para tal explicitação. Alguns alunos, por sua vez, percebem que o trabalho com a gramática dentro deste modelo exigirá mais do professor, conforme podemos perceber no excerto que se segue:

- 01 PF: E o papel da gramática (+) qual é”
- 02 Simone: Ela é embutida.
- 03 PF: Não é só gramática explícita (+) né” houve uma evolução do papel da
- 04 gramática nos diferentes momentos da abordagem comunicativa.
- 05 Simone: No audiolingualismo é mais fechado (+) na Abordagem Comunicativa o
- 06 professor tem que ter mais conhecimento do que no audiolingualismo (+) o
- 07 professor tem que ser mais flexível (+) o aluno pergunta mais.

Excerto 29 - Aula do dia 10/05/05

As mesmas colocações acerca do ensino indutivo da gramática foram trazidas na entrevista, conforme podemos ver no excerto 30 a seguir:

- 01 PF: Eu acredito realmente no ensino de gramática mais indutivo (+) né” os alunos
- 02 têm que estar realmente descobrindo estas regras (+) através do uso (+) mas pra
- 03 isso ele tem que ter muita oportunidade de prática.

Excerto 30 - Entrevista

A abordagem comunicativa tem como princípio geral o aprendizado implícito da forma como resultado de uma instrução com foco no significado. A prioridade está, portanto, na comunicação em sala de aula (compreensão, expressão e negociação de significados na L-alvo), ao invés de instrução gramatical explícita.

Larsen-Freeman (1997), em seu artigo sobre os mitos que envolvem o ensino da gramática, sugere que o professor deva propiciar oportunidades para que o aluno estabeleça as relações entre forma-significado-uso. A autora também defende que os alunos desenvolvam o conhecimento gramatical via experiência, o que implica expor os alunos a contextos linguísticos e experienciais diversos, a atividades interativas visando à comunicação.

Retomando a diferença entre aquisição e aprendizagem proposta por Krashen, o mesmo afirma que o conhecimento implícito é necessário para a comunicação e que a instrução formal não pode promover esse conhecimento implícito. Como resultado, o único valor da instrução formal está em ajudar a desenvolver o conhecimento explícito, que é visto por Krashen como tendo um uso limitado.

Concluimos, portanto, que a formadora acredita que o aprendizado da gramática ocorra via uso da L-alvo, e que cabe ao professor oportunizar espaços para interação e também perceber os momentos (linha 09 do excerto 28) que tais explicitações serão necessárias. Esta percepção nos remete ao *sense de plausibilidade* de Prahbu (1990), definido como a capacidade que o professor desenvolve através de sua experiência que torna possível que o professor perceba, esteja sensível às necessidades que o contexto apresenta. Isto requer, segundo o autor, um engajamento real com o contexto e um envolvimento do professor com o processo de ensinar e aprender.

3.1.1.6 Ensino de LI em escola pública

Os dados sugerem uma postura otimista da formadora com relação ao ensino de língua inglesa, conforme os excertos que se seguem. Percebemos uma tentativa de questionamento e até mesmo de conscientização dos alunos-professores quanto à necessidade

de ação concreta visando às mudanças, reforçando a responsabilidade que é atribuída a nós professores para que tal objetivo seja alcançado. A formadora comenta sobre a importância de se aprender a língua inglesa e que é realmente possível promover o ensino de LI em contexto de escola pública. Os excertos que se seguem evidenciam sua posição:

01 PF: Então (+) agora nós sabemos que é importante o ensino do inglês (+) é
 02 importante que se acredite (+) né” que o aluno possa aprender inglês (+) não é
 03 verdade” (+) então (+) as pessoas não acreditam (+) a escola não acredita (+)
 04 diretores não acreditam (+) né” (+) então a sociedade geral não acredita que ele
 05 possa aprender inglês (+) né” (...) São vários fatores que levam a pensar assim (+)
 06 mas não tem que ser assim (+) né” (...) Em alguns contextos as coisas realmente
 07 funcionam (+) a gente pode realmente fazer diferente. (...) Então (+) pode estar
 08 dentro da gente esta crença de que não se aprende inglês na escola pública.

Excerto 31 - Aula do dia 03/05/05

01 PF: Nós temos que pensar na escola pública de maneira positiva (+) né” Você vai
 02 chegar com essa crença de que não vai dar certo (+) aí não vai dar certo mesmo
 03 (+) né” (+) há contexto diferentes (+) Há trabalhos louváveis na escola pública.

Excerto 32 - Aula do dia 07/05/05

A formadora comenta sobre uma descrença generalizada quanto ao ensino da língua inglesa em contexto de escola pública, fato também explorado por Oliveira (2003), o qual afirma:

A necessidade de estudar inglês em um curso de idiomas de iniciativa privada é um axioma entre os professores que lecionam inglês nas escolas públicas. Esse axioma foi constituído na história e na língua e funciona na constituição do que é ser professor de inglês de escola pública . Por muito tempo se afirma(ou) que o professor de inglês de escola pública não ensina seus alunos a falar inglês. (p. 22)

O ensino da língua inglesa nas escolas regulares, principalmente nas escolas públicas, há muito tem sido tema para estudos e investigações envolvendo até mesmo investigações acerca de crenças sobre a escola pública. A disciplina “língua estrangeira moderna” apresenta-se como um grande desafio para os profissionais, dadas as condições e a situação de seu ensino no Brasil, dificuldades estas reconhecidas inclusive em documentos oficiais. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais/1998), ao elaborarem uma avaliação da situação atual do ensino de LE, trazem na página 24:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno.

O status da disciplina no contexto brasileiro varia, mas mesmo naqueles estados nos quais a disciplina tem caráter reprovativo, a situação não é muito diferente. Ainda sobre as condições de ensino, os documentos oficiais apontam para problemas envolvendo materiais, classes numerosas, e falta de proposta de cursos de formação continuada aos professores:

Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (PCNs, p. 24)

O insuficiente desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos profissionais também é ressaltado nos documentos:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, **pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores** (grifos meus), material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (PCNs, p. 21)

Meu interesse neste ponto não é realmente investigar os problemas, mas apenas ressaltar que as colocações da formadora com relação a esse senso comum se fundamentam até mesmo em documentos oficiais. Percebemos que o ensino de Língua Estrangeira não tem sido visto como elemento importante na formação do aluno, conseqüentemente, o professor de inglês não é visto como formador/educador, direito que lhe deveria ser assegurado. Ao

contrário, frequentemente, a disciplina não tem lugar privilegiado no currículo e em muitos estados tem status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação.

Além dessa situação um tanto marginalizada dentro do currículo, das condições desfavoráveis de trabalho acima mencionadas, há também os desafios para que os profissionais que já atuam na rede se capacitem para implementar as novas propostas. Sabemos que a maioria deles teve sua formação baseada no paradigma anterior e traz consigo perspectivas, concepções, conceitos condizentes com tal paradigma. Qualquer proposta de mudança efetiva desse quadro necessariamente passaria por uma proposta de formação continuada dos professores, trazendo-os de volta para as universidades, oportunizando contatos verdadeiros e frutíferos com propostas mais contemporâneas e, fundamentalmente, promovendo a conscientização quanto à necessidade de que seus esforços sejam canalizados para esta atualização e que é possível mudar este panorama. Tais objetivos só ocorrerão com ações governamentais concretas que incluam os professores nas discussões e implementações.

Apesar de todos os problemas até aqui citados, de que é senso comum que o ensino de LI em contexto público é ineficaz e de que há um descrédito generalizado quanto à possibilidade de mudanças, a postura da formadora é contrária a isso e percebemos em suas ações e em seu discurso que a mesma acredita que mudanças sejam possíveis. Questionamentos foram levantados pelos alunos, contudo, com relação às colocações otimistas feitas por ela no decorrer das aulas e sua não experiência como professora nesse contexto.

3.1.1.7 Avaliação

O papel da avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas é reconhecidamente importante e constitui-se em uma tarefa difícil quando consideradas as

complexidades que o ato em si envolve e, principalmente, suas consequências. Vivemos períodos importantes de mudanças em muitas áreas e é consenso que deva ocorrer uma mudança no enfoque da avaliação tradicional, como vem sendo realizada há muito tempo, isto é, uma avaliação centrada no professor, autoritária, arbitrária, visando somente resultados quantitativos. A forma como se avalia, segundo Luckesi (1996), é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam.

Sobre o ato de avaliar a formadora afirmou:

- 01 PF: Avaliar não é só graduar (+) dar nota (+) mas é o **ponto de partida** para que o
- 02 **professor possa tomar decisões** (+) e devemos usar **instrumentos diversos**. (...)
- 03 a prova escrita não deve ser o único instrumento (+) né” **dependendo do contexto**
- 04 (+) diferentes instrumentos devem ser utilizados.

Excerto 33 - Aula do dia 20/09/2006

Ao afirmar “avaliar não é graduar”, a formadora posiciona-se, portanto, contrária à perspectiva tradicional/normativa/quantitativa de avaliação, isto é, aquela na qual o professor assume um papel centralizador e autoritário e a nota é usada como instrumento para conseguir que o aluno faça o que ele deseja, especialmente porque há uma crença de que sem ela o aluno não produz. Esse é o caráter ameaçador da avaliação. Nessa orientação, as provas escritas tradicionais constituem-se praticamente no único instrumento, focalizando o produto e não o processo da aprendizagem, de verificação de acertos e erros, de exclusão e não de inserção do aluno na escola.

Percebemos, na linha 01 do excerto 33, que a formadora considera a avaliação como “ponto de partida” para que decisões sejam tomadas, o que nos remete a uma perspectiva de avaliação qualitativa / processual. A avaliação, neste sentido, permite que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático. Sobre este aspecto, Luckesi (op. cit., p. 80) afirma:

Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.

Nessa concepção, a avaliação se dá por meio de instrumentos diversos que fornecem informações que servirão de insumo para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem em si, com o intuito de direcionar ou redirecionar a prática do professor, de diagnosticar o desenvolvimento dos alunos, sempre visando a uma melhoria na qualidade de ensino. Quanto à variedade de instrumentos, Luckesi (op. cit.) afirma que a diversificação dos instrumentos de avaliação permite que se conheça o melhor possível aquilo que se espera enxergar no aluno. Isto caracteriza a intencionalidade do professor em ajudá-lo.

Outro aspecto importante ao se abordar avaliação é o estabelecimento de critérios. A formadora do contexto desta investigação, ao propor a autoavaliação como um de seus instrumentos, discutiu com os alunos os critérios. Os alunos tiveram um espaço para discutir os itens e também os valores que deveriam ser atribuídos para cada um. Segundo Luckesi (op. cit.), os critérios são fundamentais para se exercer uma avaliação. Esses critérios devem ser transparentes e informados aos alunos para que saibam as expectativas dos professores em relação a eles.

Concluimos, portanto, que as concepções da formadora com relação à avaliação se enquadram no paradigma qualitativo, tomando a avaliação como processo e não produto.

Segue-se um quadro resumitivo contendo as principais concepções da formadora e comentários da pesquisadora:

Língua(gem)	
- A língua é instrumento de comunicação e para a comunicação. - A unidade básica da língua é o ato comunicativo.	Concepção de língua(gem) tem premissas sócio-interacionais.
Aprender línguas	
- A língua deve ser primeiramente adquirida. - O aprendizado de LE é semelhante ao da LM. - A criança para aprender uma língua precisa de muito insumo.	Suas concepções são baseadas nas propostas do paradigma comunicativo. Influências Krashenianas presentes.
Ensinar línguas	
- Ensinar línguas é criar oportunidades de interação para que o conhecimento seja construído. - O fazer pedagógico é determinado pelas experiências práticas e crenças anteriores. - Ensinar é propiciar o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.	Concepções baseadas nas propostas do paradigma comunicativo. Enfatiza o papel das crenças no processo de ensinar e aprender.
Papéis do professor	
- Fonte de informação constante; - Formador/educador; - Promotor de criticidade; - Promotor de autonomia; - Facilitador; - Motivador; e - Pesquisador de sua prática.	O professor não é o centro do processo. O foco deve permanecer no aluno. Ligações com o professor reflexivo, principalmente promotor de autonomia.
Ensino da gramática	
- Método indutivo; - Fixar tópico gramatical às funções.	Influências do paradigma comunicativo.
Ensino da LI na rede pública	
- É senso comum que o ensino público é ineficaz. - Tem uma postura positiva quanto a possíveis mudanças.	Reconhece os problemas e limitações, mas apresenta uma postura otimista.
Avaliação	
- Avaliação enquanto processo. - Deve haver variedade de instrumentos. - Critérios devem ser discutidos previamente com os alunos.	Avaliação qualitativa/formativa/processual.

Quadro 3 - Crenças e concepções da formadora

Retomando a análise do item 3.1.1, resumidamente podemos afirmar que a PF acredita que os APs devem assumir responsabilidades na aprendizagem e que cabe ao formador fornecer subsídios para que os eles façam suas escolhas futuras. Suas concepções

apresentam fortes influências das propostas comunicativas e estas foram cruciais no processo de desenvolvimento dos alunos, uma vez que houve uma adoção por parte deles das práticas comunicativas (ou comunicativizadas). Passamos a seguir para a análise dos conteúdos abordados.

3.1.2 Os conteúdos

O objetivo desta parte da análise é trazer os conteúdos privilegiados pela formadora e não necessariamente fazer qualquer trabalho de comparação com outras propostas de instituições públicas ou privadas. Partimos, também, de nossas próprias percepções como formadora. Iniciamos com uma descrição do trabalho por ela desenvolvido e, a seguir, abordamos as questões de relevância e progressão dos conteúdos visando à autonomia dos alunos, uma vez que este é o objetivo principal da PF.

As disciplinas conduzidas pela formadora foram *Prática de Ensino de Língua Inglesa I* e *Didática Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa* durante o primeiro semestre de 2005, e *Prática de Ensino de Língua Inglesa II*, no segundo semestre do mesmo ano (os programas dos cursos encontram-se na íntegra nos anexos deste estudo). Esses cursos ocorreram concomitantemente com a realização dos estágios. O *estágio de observação*, no qual o aluno deveria observar aulas de professores em contextos diversos, elaborar relatórios e trazer as questões principais para discussão em sala de aula, ocorreu no primeiro semestre e o *estágio de experiência prática*, no qual o aluno deveria implementar um projeto de ensino em contexto escolhido, ocorreu no segundo. Para a segunda parte do projeto de estágio, os alunos tinham a opção de trazer a gravação em vídeo de uma aula típica para uma discussão com os colegas em sala de aula, ou utilizar o recurso da simulação didática.

O trabalho desenvolvido pela professora-formadora no primeiro semestre na disciplina *Didática Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa*, compreendendo duas aulas

semanais, concentrou-se nos diferentes métodos e abordagens, iniciando com a própria conceituação de método, abordagem e técnica, conforme diferentes autores. A PF partiu de métodos tradicionais, como o de Gramática e Tradução, chegando a propostas mais contemporâneas, como a Abordagem Ecológica (TUDOR, 2001). Espaço maior foi destinado à Abordagem Comunicativa, especificamente três semanas com duas aulas cada. O principal procedimento utilizado pela formadora foi o seminário. Os alunos prepararam seminários sobre os tópicos abordados, com base nas leituras sugeridas pela professora, sendo que alguns grupos ou duplas distribuíram *handouts*, mas a grande maioria utilizou o retro-projetor e apenas um grupo utilizou data show como recurso técnico. Após as apresentações havia um espaço para as discussões.

Para a disciplina *Prática de Ensino de Língua Inglesa I*, composta também por dois créditos, os assuntos abordados envolveram questões relativas ao ensino, como a análise das necessidades dos alunos, planejamento de cursos, critérios para se estabelecer os objetivos, o ensino das quatro macro-habilidades, o ensino para crianças e avaliação. A professora incluiu em seu programa questões mais atuais, como o ensino no paradigma reflexivo e também uma aula sobre crenças no processo de ensinar e aprender línguas. Os procedimentos permaneceram os mesmos, isto é, seminários e discussões sobre os temas mais relevantes levantados pelos alunos e pela formadora.

No segundo semestre foram desenvolvidos os trabalhos com a disciplina *Prática de Ensino de Língua Inglesa II*, composto por duas aulas semanais, com um objetivo central de acompanhar as atividades práticas dos alunos em seus projetos. A formadora iniciou o programa com leitura e discussão de temas relativos ao planejamento e gerenciamento da sala de aula, seleção de materiais e, após um período de um mês, os APs começaram as apresentações de suas microaulas gravadas em vídeo ou realizaram as simulações didáticas. A opção maior foi pelas gravações em vídeo ou dvd.

Segue-se um quadro que resume os tópicos trabalhados pela formadora:

1º semestre/2005		
Didática Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa (2 créditos)	Tópicos das aulas:	Estágios:
	- Conceitos de abordagem, método e técnica; - O Método de Gouin; - O Método Direto; - O Método Audiolingual; - O Método de Ensino Comunitário; - Sugestologia; - O Método Silencioso; - O Método da Resposta Física Total; - Os Parâmetros Curriculares Nacionais; - A Abordagem Comunicativa; - As inteligências Múltiplas; - O Sócio-Construtivismo; e - A Abordagem Ecológica.	-----
Prática de Ensino em Língua Inglesa I (2 créditos)	- A formação de professores: o professor reflexivo; - A análise das necessidades; - Os objetivos; - O planejamento de curso; - O ensino de prática de compreensão auditiva; - O ensino de prática oral; - O ensino de leitura; - O ensino da escrita; - A integração das quatro habilidades; - O ensino da Gramática; - O ensino de Vocabulário; - O ensino para crianças; e - Crenças em ensino e aprendizagem de línguas.	Estágio de observação.
2º semestre/2005		
Prática de Ensino em Língua Inglesa II (2 créditos)	- O gerenciamento da sala de aula; - O planejamento da aula; - A seleção de materiais; - Associação de professores, editoras, distribuidoras e endereços eletrônicos úteis; e - Simulações didáticas ou exibição de aulas gravadas para posterior discussão.	Estágio de experiência de ensino

Quadro 4 – Tópicos das aulas da professora-formadora

Um primeiro critério para se analisar os conteúdos de um programa de formação inicial é a relevância da seleção em si. Para tal, há a necessidade de se tomar o

cuidado de considerar os conhecimentos prévios dos APs, as suas expectativas, interesses e necessidades, e verificar se os conteúdos contemplados promovem a autonomia dos mesmos.

Por intermédio da análise dos dados obtidos com as observações das aulas conduzidas pela formadora, percebeu-se que a mesma tentou contemplar os temas sugeridos pelos alunos em suas discussões. Na aula do dia 16/08/2005 (o excerto 24 anteriormente citado foi retirado da aula em questão), cujo tema era gerenciamento de sala de aula e sobre os papéis atribuídos ao professor, o tópico “indisciplina” surgiu como uma preocupação dos APs com vários relatos de suas experiências de estágio. A professora interrompeu sua programação e propôs discutir o tópico. A professora percebeu a preocupação dos alunos com o tema e promoveu discussão sobre ele, mesmo não sendo parte de seus objetivos específicos para a aula. Vale ressaltar que a discussão se estendeu por cerca de vinte minutos atrasando, conseqüentemente, sua programação inicial. Sobre este assunto, a formadora, ao discutir sobre planejamento de aula e sobre estabelecer os objetivos para as aulas, afirma:

- 01 PF: Deve-se analisar o contexto (+) ao prepararmos uma aula (+) não devemos
 - 02 olhar só para o livro (+) este é mais um recurso dentre muitos (+) preparar uma
 - 03 aula não significa preparar uma unidade do livro (+) o próprio plano deve ser
 - 04 flexível.
 - 05 AP: O plano não pode ficar amarrado (+) o professor precisa ter essa
 - 06 flexibilidade.
 - 07 PF: (...) E os objetivos” (+) devem ser cumpridos” (++) Dependem do processo
 - 08 em si, né”
 - 09 Angélica: O objetivo é um direcionamento.
- Excerto 34** - Aula do dia 30/08/05

A importância das experiências anteriores e crenças no processo de aprender e ensinar línguas atribuída pela formadora foi notada pelo próprio fato de a mesma ter introduzido o tema como tópico principal da aula do dia 14/06/2005, *Beliefs in Language Learning/Teaching*. Não houve, contudo, uma prática direta por parte da formadora para mapear, explicitar ou discutir as crenças dos seus alunos, mas a mesma utilizou uma abordagem teórica para explorar o tópico. Sobre tal fato, a formadora afirmou na entrevista:

- 01 Pesq: Eu percebi que os alunos incorporam em seus discursos (+) e até percebem a
 02 importância das crenças dentro do processo de ensinar e aprender (+) Eu percebi
 03 também (+) apesar de (+) que eu perdi duas aulas (+) que você não fez nenhuma
 04 dinâmica de tentar (+) ah (+) uma prática mais sistemática para um trabalho com
 05 crenças.
 06 PF: Não (+) realmente não fiz.
 07 Pesq: Foi só com esta turma ou foi sempre /
 08 PF: Não (+) foi sempre (+) eu acho que com esta turma eu trabalhei um texto (...)
 09 Mas eu acho que realmente eu poderia fazer (+) eu acho que é muito importante
 10 (+) né” um trabalho mais sistemático em torno das crenças (+) até para o aluno
 11 poder / pra eles perceberem (+) né” dentro da prática de ensino (+) algumas
 12 crenças que eles têm que acabam de repente atrapalhando (+) um entrave pra eles
 13 serem mais arrojados (+) pra se arriscarem mais (+) trabalharem com propostas
 14 novas (+) mas acabou se perdendo mesmo.
Excerto 35 – Entrevista

Notamos que a formadora atribui um papel importante para as crenças dentro do processo de formação, reconhecendo que elas podem se apresentar como fatores limitadores para as práticas dos alunos-professores. A professora, apesar de acreditar que tal prática deveria ser promovida dentro dos cursos de formação, não o fez, conforme podemos ver no excerto 36 a seguir:

- 01 PF: E você sabe que eu coloquei isso na minha dissertação (+) que eu acho que
 02 deveria ter (+) dentro da prática de ensino um espaço (+) olha só (+) o discurso (+)
 03 né” a teoria e a prática ali (+) mas eu acabei não abrindo esse espaço de maneira
 04 mais sistemática (+) porque tem que ter.
Excerto 36 - Entrevista

Um segundo critério aqui utilizado para a análise dos conteúdos aborda a própria dinâmica das aulas, isto é, analisar se os conteúdos abordados, bem como a maneira como são trabalhados, promovem o *processo de teorização* envolvendo descobertas, análises e reestruturação de suas teorias práticas e crenças e até mesmo possíveis mudanças. Foi possível perceber tentativas de uma postura não diretiva da formadora e de instigar a curiosidade e busca dos alunos por respostas, conforme podemos ver no excerto 37, a seguir:

- 01 Fabiana: ((Sobre o *Total Physical Response*)) Como todo método tem seu ponto
 02 negativo, para iniciantes é bastante eficiente, porém, para estágios mais avançados
 03 se torna muito pobre, deixa muito a desejar. ((grifos da PF)).
 04 PF: Ou é mais limitado? ((comentário escrito ao lado))
Excerto 37 - Diário Dialogado de Leituras

Percebemos, com o excerto 37, que a PF busca oferecer questionamentos que instiguem a curiosidade e interesse desse aluno para que ele próprio busque respostas ou tire conclusões. É possível notar, também, que a formadora auxilia a AP na construção de uma metalinguagem vital para os professores, sugerindo uma mudança de uma expressão informal para fazer uso de uma expressão corrente em nossa literatura que é o termo “limitação”.

Korthagen (1993) sugere que o formador, diante de questionamentos dos APs, devolva-os para que os alunos busquem respostas, técnica que o autor denomina de Devolução (*Recasting*). Ao utilizar tal técnica, o PF estará oportunizando aos alunos que, quer seja individualmente ou através de discussões, que seus conhecimentos, crenças e percepções sobre o assunto sejam ativados, e eles mesmos possam fornecer soluções e respostas. A PF do contexto utiliza tal técnica com bastante frequência, tanto nas discussões quanto nos diários produzidos pelos alunos. A seguir, um excerto de uma discussão em sala sobre o método de Resposta Física Total:

- 01 Angélica: É legal o uso de vocabulário do dia-a-dia (+) *cleaning the house*. (...) a
- 02 questão dos comandos.
- 03 Diego: promove interação (+) é divertido (+) bem-estar pro aluno.
- 04 Simone: Mas a professora não corrige”
- 05 PF: Por que”
- 06 Simone: ah (+) talvez pra não expor o aluno (+) Mas eu acho que o professor
- 07 tem que corrigir.

Excerto 38 – Aula do dia 26/04/05

Percebemos que a AP questiona a professora, mas a mesma já havia elaborado uma possível justificativa para a não correção dos erros. Ao invés de fornecer diretamente a resposta ao questionamento da aluna, foi possível que a PF tivesse contato com as percepções da aluna quanto às questões afetivas que envolvem o processo de ensinar e aprender e também a posição da mesma aluna sobre tratamento e correção de erros.

Outro ponto levantado por Korthagen (op. cit.) é que os professores formadores, ao introduzirem os estudos sobre métodos e abordagens, devem permitir que os alunos *descubram* os mesmos. A formadora do contexto investigado orienta os APs para que

se dividam em duplas e apresentem as propostas em seminários, seguidos de discussões. Conclui-se, portanto, que, ao invés de “ensinar” os métodos, seu objetivo é que os alunos descubram os métodos para que, posteriormente, façam as suas escolhas. A orientação, contudo, parte ainda muito da teoria, isto é, as *descobertas* ocorrem (ou não exatamente) partindo das leituras sugeridas pela própria PF. Neste sentido, vemos um direcionamento partindo da teoria para posterior aplicação na prática, não consoante com as propostas reflexivas de formação, com o pressuposto que a descoberta advinda da prática tem o potencial de promover o desenvolvimento da capacidade de teorizar e construir teorias.

O terceiro ponto a ser considerado ao se analisar os conteúdos que compõem um programa de curso é observar se os mesmos visam à promoção da autonomia dos alunos. Neste sentido, não somente os conteúdos devem ser considerados, mas também os objetivos educacionais do formador, seus procedimentos e o próprio conceito de autonomia que esta formadora adota.

Paiva e Vieira (2005a), afirmam que a autonomia pode ser justificada através de três argumentos: o *ideológico*, o *psicológico* e o *econômico*. O argumento *ideológico* baseia-se no fato que o ser humano tem o direito de ser livre para fazer suas escolhas. O *econômico*, segundo as autoras, é próprio das classes mais privilegiadas e se refere à capacidade de financiar a própria educação. O argumento *psicológico*, o qual é muito utilizado como argumento para a autonomia na aprendizagem, explica que aprendemos mais quando nos responsabilizamos pela própria aprendizagem. Paiva e Vieira (op. cit.) afirmam que a autonomia não é uma capacidade inata, mas sim uma característica a ser alcançada pelos aprendizes. O desenvolvimento de um aprendiz autônomo, consequentemente, está diretamente relacionado a um professor promotor de tal autonomia. As autoras acrescentam que este professor é aquele que age como um facilitador e conselheiro.

Sobre o mesmo assunto, Vieira (in: SANTOS, 2002, p. 146), afirma que:

Uma pedagogia para a autonomia requer professores reflexivos e a autonomia dos professores não reside na sua liberdade total de ação, mas sim na sua *capacidade de mediação entre os constrangimentos situacionais e os seus ideais pedagógicos*.

Um problema, porém, se configura ao se afirmar se a prática de um formador promove ou não a autonomia dos alunos, conforme Paiva (2005a, p. 139) menciona:

Nunca podemos afirmar, com segurança, o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, pois os níveis de *autonomia* variam e o que funciona para um aprendiz não é produtivo para outro. Há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem, pois a criatividade é uma das características dos sistemas complexos.

A questão que se apresentou de forma mais complexa não foi exatamente envolvendo os conteúdos em si, mas a abordagem dos mesmos por parte da PF. No que se refere à apresentação dos métodos e abordagens de ensino, por exemplo, não foi possível perceber como objetivo instrumentalizar os APs com repertórios de práticas para que os mesmos façam suas escolhas futuras (LARSEN-FREEMAN, 2000), mas gerou-se uma expectativa de se escolher o “melhor”, ainda em uma perspectiva dogmática. Este assunto será retomado no momento da análise das experiências de ensino dos APs ainda nesse capítulo.

No que diz respeito aos conteúdos, pouca ênfase foi dada às discussões acerca dos PCNs, e permaneceu a percepção de que os documentos oficiais estão “na estante da escola, mas o que vemos em sala de aula não é nada daquilo” (Simone), contribuindo para o reforço da crença de que teoria e prática são dissociáveis. Neste sentido, em ambos os semestres discussões e reflexões poderiam ser propostas para que os alunos comentassem como as escolas trabalham as propostas, como o professor de línguas nos contextos observados abordam, por exemplo, os temas transversais, a existência ou não de projetos envolvendo os alunos com ações além-contexto escolar e, desta forma, possibilidades poderiam ser vislumbradas em decorrência das discussões.

Retomando a análise dos conteúdos, para resumir esta etapa da análise, percebemos nas propostas da PF, conforme o que foi explicitado até o momento, que a mesma buscou (grifos meus) a autonomia de seus alunos. Contudo, tais objetivos nem sempre foram totalmente alcançados. Os dados apontaram para uma divergência de expectativas por parte de alguns APs e da PF, isto é, enquanto a formadora esperava uma postura autônoma por parte dos APs, estes, por sua vez, esperavam uma postura mais diretiva da formadora, estando os APs, portanto, no paradigma anterior de formação (estes dados serão elucidados na seção 3.2).

3.1.3 As tarefas

Com uma crescente ênfase nas propostas reflexivas na formação de professores, é inevitável que surja o questionamento quanto à qualidade do desenvolvimento promovido. Ao mesmo tempo, quais critérios deveriam ser utilizados para abordar a prática do formador, ou melhor, quais atributos tornam as suas práticas reflexivas? Zeichner (1993) menciona que reflexão tornou-se um conceito ao qual os educadores não gostam de se opor, mas que pode se tornar indefinível e até mesmo ilusório, se considerado como instrumento de desenvolvimento do professor sem que seu objetivo seja servir os interesses de sua comunidade, ou que sua implementação seja sinônimo de alguma inovação governamental imposta.

A natureza das tarefas, em grande parte, determina a qualidade da formação. Passamos a seguir para uma análise das tarefas propostas pela formadora, e como ponto de partida buscamos respostas para os seguintes questionamentos:

- a) Há consonância entre as tarefas propostas e as concepções e objetivos do formador?
- b) As atividades promovem a interação teoria e prática, integrando teorias públicas e privadas?

- c) As atividades propostas revelam congruência entre os objetivos e os processos? e
- d) O gerenciamento de recursos, espaço e tempo se adéquam aos princípios e objetivos?

Meu objetivo não é julgamento das propostas da formadora, mas delinear os principais pressupostos que norteiam sua prática e analisar se as suas propostas promovem uma aproximação dos componentes teóricos e práticos e, finalmente, promovem o desenvolvimento do processo de teorização.

Tarefa é definida por Richards et al (1993, p. 373) como sendo “uma atividade planejada para ajudar a alcançar um objetivo de aprendizagem específico”.¹³ No contexto deste estudo, portanto, ela é entendida como *atividade* planejada e sugerida pela formadora com o objetivo de auxiliar os APs a alcançarem um objetivo específico.

A seguir, relatamos as principais atividades propostas pela PF durante o desenvolvimento das disciplinas *Prática de Ensino de Língua Inglesa I e II* e *Didática Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa*, perfazendo um total de 40 horas/aula de coleta no primeiro semestre e 26 horas/aula no segundo. Incluímos os objetivos percebidos durante todo o curso da pesquisa.

As principais atividades: 1) elaboração de diários dialogados de leituras; 2) apresentação de seminários com base nas leituras sugeridas; 3) discussão em pares ou pequenos grupos após a apresentação dos seminários ou das microaulas; 4) realização e implementação de um projeto de ensino em contexto escolhido; 5) apresentações das microaulas através de exibição em vídeo ou simulação didática com posterior discussão aberta; e 6) elaboração de diários reflexivos da prática (em forma de relatório).

¹³ Traduções minhas do original: “TASK – (in learning) an activity which is designed to help achieve a particular learning goal”.

1) *Elaboração de Diários Dialogados de Leituras*

Os alunos receberam instruções iniciais para realizar uma descrição geral das propostas lidas, incluir os aspectos positivos e negativos das mesmas e finalizar com uma apreciação geral ou discorrer sobre algo relevante. Os APs também tinham a opção da redação em Língua Portuguesa ou Inglesa, mas a língua predominantemente utilizada foi a Portuguesa.

Os diários dialogados de leituras são instrumentos muito utilizados na formação inicial por acreditar-se que, através deles, há a possibilidade de se promover a reflexão. Muitos teóricos posicionam-se favoravelmente ao uso desse instrumento de coleta em estudos de natureza etnográfica (BURNS, 1999; SOARES, 2005), mas há também aqueles que questionam sua eficácia, dentre os quais Fendler (2003, p. 22), a qual sugere que este instrumento pode ser uma forma de controle e um exercício de poder por parte do formador. As colocações do aluno podem levar a conclusões certas ou não, segundo a autora. Nossas posições quanto à questão são concordantes com aqueles que julgam que este instrumento tem realmente o potencial de desenvolver a reflexão.

Compartilhamos também com as colocações de Soares (2005, p. 80) que, sobre o diário como gênero do discurso, comenta que este instrumento pode se configurar em um espaço para compartilhar autoridade, uma vez que o mesmo possibilita a interação professor-aluno, sendo que cada parte tem a oportunidade de falar e interpretar o que foi dito. Segundo a autora, a partir do momento que o aluno passa a ser ouvido, ele passa também a ser autor.

Este instrumento mostrou-se importante no processo de desenvolvimento dos APs. Iniciamos com o estabelecimento da relação entre as teorias estudadas em classe e a prática percebida nos estágios de observação, como vemos na constatação da Angélica ao discorrer sobre o Método de Gramática e Tradução no excerto que se segue:

- 01 Ainda hoje, 07/03/2005, ao iniciar a minha prática (estágio), me deparei com o
 - 02 uso explícito deste método, em todas as suas características descritas acima.
- Excerto 39** – Diários Dialogados de Leitura

Os diários também possibilitaram à PF perceber se os alunos estavam estabelecendo as comparações e contrastes entre propostas estudadas. No excerto que se segue, retirado do diário de Rosana sobre o Método Audiolingual, a aluna comenta:

- 01 Como pude observar, existem muitas semelhanças e diferenças entre os métodos:
 - 02 Direct e Audiolingual.
- Excerto 40** – Diários Dialogados de Leitura

A redação dos diários também possibilitou a percepção da complexa dinâmica das percepções pessoais sobre as propostas, com re-construções de opiniões, como vemos nos excertos 41 e 42, sendo que no primeiro a aluna exterioriza sua preferência pelas propostas audiolinguais, com uma mudança de opinião após as leituras e discussões sobre as propostas comunicativas:

- 01 Todo método é bom. Por isso, não podemos dizer que certo método é melhor que
- 02 outro. Acredito que existam métodos mais completos que o Método Audiolingual,
- 03 mas ainda assim ele é meu favorito.

Excerto 41 – Diários Dialogados de Leitura

- 01 A Abordagem Comunicativa é sem dúvida a minha preferida para estudar e
- 02 trabalhar, apesar de ser um tanto trabalhosa, pois o professor tem que estar sempre
- 03 “criando” atividades novas, mas vale a pena.

Excerto 42 – Diários Dialogados de Leitura

Duas questões podem ser levantadas ao considerarmos os excertos 41 e 42. A primeira delas diz respeito à mudança de opinião em si, que neste caso é uma mudança em nível de discurso, a qual acabou não se configurando na prática. A aluna traz uma forte crença nas propostas audiolinguais em virtude de suas experiências anteriores e foram elas que influenciaram suas escolhas nas atividades práticas, apesar de comprovadas tentativas para promover atividades comunicativas. Outros desdobramentos incluem a própria articulação das crenças da PF e da AP, relações de poder e forças institucionais. Neste momento, nos atemos

ao instrumento em si, mas as questões levantadas serão retomadas na análise sobre a AP em questão.

Por meio da utilização dos diários torna-se possível levantar possíveis crenças dos APs, como nos excertos 43, 44 e 45 que se seguem, os quais sinalizam uma preocupação por parte de Diego quanto ao ensino da gramática. Os tópicos comentados referem-se respectivamente ao Ensino Comunitário de Línguas (excerto 43), Sugestologia (44) e Resposta Física Total (45). No decorrer da coleta, houve uma grande incidência de comentários sobre o assunto não apenas nos diários, mas também nas discussões e também durante a implementação do seu projeto.

- 01 Observei no método a despreocupação com a gramática, os alunos apenas
- 02 construíam frases pelos blocos de palavras traduzidas pelo professor.

Excerto 43 – Diários Dialogados de Leitura

- 01 Percebi também que há explicação gramatical por meio de pôsteres nas paredes.
- 02 Isto é muito bom quanto ao ensino da estrutura da língua.

Excerto 44 – Diários Dialogados de Leitura

- 01 Não há preocupação alguma com a gramática.

Excerto 45 – Diários Dialogados de Leitura

Os diários também possibilitaram levantar uma possível crença da Cristina de que os professores que tiveram sua formação baseada no paradigma anterior (tecnicista) terão grandes dificuldades para implementar as propostas comunicativas. Suas considerações sobre a Abordagem Comunicativa estão contidas no excerto a seguir:

- 01 E acredito que para o professor mais antigo seja algo difícil, mas para os novatos
- 02 é a proposta ideal para desenvolvimento de ambos os lados, professor e aluno.

Excerto 46 – Diários Dialogados de Leitura

Outro aspecto relevante que os diários dialogados de leitura apresentaram neste estudo foi a oportunidade de reflexão sobre as experiências pessoais de ensino, confrontadas então com as teorias estudadas. No excerto 47, Simone, ao discorrer sobre Método de Ensino

Comunitário, comenta sobre suas experiências em instituto de idiomas com propostas audiolinguais.

- 01 Lembrando das aulas de inglês, eu consigo visualizar alguns colegas que não
- 02 abriam a boca de jeito nenhum. A nossa professora era super antipática, brava e
- 03 nunca queria traduzir nada. Eu não gostava dela, mas me sentia segura, não tinha
- 04 medo de errar, e ainda por cima, nossa turma era super unida. Por esse motivo, os
- 05 alunos se sentiam mais a vontade p/ falar. O que estragava mesmo era aquela
- 06 professora sargentão. Isso me ocorreu ao ler sobre a *Community Language*
- 07 *Learning*. É tão importante se sentir à vontade com o professor, se isso acontece,
- 08 o aluno se sente inibido para perguntar e, até ameaçado por aquele professor.

Excerto 47 – Diários Dialogados de Leitura

Nos diários de Fabiana sobre o Método Audiolingual, a aluna encontrou respostas para o fato de não ter se adaptado às propostas do método em experiências anteriores. Vejamos no excerto a seguir:

- 01 É um método no qual eu não me adaptei, pois repetia, fazia os exercícios sem
- 02 sequer saber o que eu estava fazendo (...) Quando não se compreende o que
- 03 estão falando, pois o tempo todo é falado em inglês em sala de aula, o aluno
- 04 só repete como se fosse um papagaio, sem compreensão e sem aprendizado.

Excerto 48 – Diários Dialogados de Leitura

Finalmente, o desenvolvimento de competência linguística em L-Alvo também é oportunizado através do uso deste instrumento. Conforme anteriormente citado, a PF sugeriu leituras em sua maioria em LI e aos alunos foi dada a opção da redação em LM ou LI. No excerto a seguir Cristina justifica o fato de seu diário estar redigido em LI.

- 01 Estou utilizando os textos nas minhas aulas particulares de inglês, assim consigo
- 02 estudar e praticar o que estou aprendendo. Esta é a razão para a primeira parte
- 03 estar em inglês, por isso pode existir erros de escrita.

Excerto 49 – Diários Dialogados de Leitura

Para os APs, a confecção dos diários em si foi percebida diferentemente e suas opiniões podem ser vistas no quadro 5 abaixo, cujos dados advêm do questionário 2.

Grupo	A confecção dos diários dialogados:	Asserções:
G1	Angélica - “Foram excelentes, pois nos ajudaram a conhecer profundamente cada método, abordagem existente, nos esclarecendo a respeito de como o ensino/aprendizagem pode ser conduzido”. Rosana - “Considere de grande valor, pois dava-me a oportunidade de ‘conversar’ com a professora da disciplina e achei muito interessante a trajetória da teoria estudada”.	O grupo valoriza os estudos teóricos e há esmero na confecção dos diários. O diálogo realmente ocorre e posições são revistas. Angélica adota uma prática interessante: ela confecciona seu diário e após as discussões em sala, reformula as colocações que não condizem com a proposta ou acrescenta outras.
G2	Simone - “Não acho tão importantes. É bom para nós escrevermos o que entendemos, mas fora isso não vejo muita utilidade”. Graziele – “É muito útil porque eles nos ajudam nas nossas escolhas, de que modo vou atuar, o que eu vou usar, como eu vou usar, para quem eu vou usar”. Diego – “Tais diários nos preparam para formar um raciocínio crítico e facilitam na confecção de textos críticos ou não”.	Coincidentemente, a aluna que afirmou não ver tanta valia nas teorias de ensino e aprendizagem estudadas no decorrer do curso também não gostou da atividade de confecção dos diários. Os dois colegas do grupo já viram a atividade como positiva e Diego até mesmo percebe que os mesmos podem desenvolver seu raciocínio e produção críticos.
G3	Cristina – “Não vejo muita utilidade, prefiro a leitura e o debate em sala de aula”. Fabiana - “Foram bons para refletirmos e aprendermos o quanto é difícil ensinar”.	A afirmação de Cristina sugere que a mesma prefere outras estratégias e atividades por julgar mais eficazes do que os diários dialogados. Já a Fabiana reforça a sua dificuldade com o ensino da LI. Para ela os diários reforçaram a grande dificuldade que ela já encontra na língua enquanto instrumento para compreensão dos textos. Aparentemente, o desenvolvimento de sua competência teórica pode ter ficado comprometido, dado o seu grau de dificuldade.

Quadro 5 – A confecção dos diários dialogados de leituras.

Para resumir as considerações acerca da utilização dos diários dialogados de leitura, no contexto deste estudo, de acordo com nossa perspectiva, este instrumento possibilitou para a PF:

- estabelecer um canal de comunicação entre professor-aluno;
- delinear parâmetros com relação à compreensão da leitura dos textos por parte dos APs;

- fornecer evidências para o acompanhamento do desenvolvimento do processo de teorização dos APs;
- levantar as estratégias discursivas utilizadas pelos APs na confecção dos diários: descrições, resumos superficiais, resumos detalhados, levantamento de dados relevantes, levantamento de vantagens e desvantagens acerca de propostas; confecção de resenha crítica;
- mapear possíveis crenças dos APs e possíveis barreiras à determinada teoria, conceito, método ou abordagem estudado;
- oportunizar “diálogo” entre o AP e PF sobre detalhes e dúvidas surgidos no decorrer do processo e, desta forma, promover interações de suporte (*scaffolded interaction*); e
- oferecer *feedback* (retroalimentação) individualizado, fazer sugestões leituras complementares ou outros encaminhamentos para sanar dúvidas ou aumentar conhecimentos sobre os assuntos estudados.

Para os APs, a confecção dos diários pode ter contribuído para:

- o desenvolvimento linguístico em si durante a confecção dos mesmos e principalmente o da metalinguagem;
- o desenvolvimento das habilidades meta-cognitivas essenciais para a reflexão;
- a oportunidade de comparar, contrastar, checar e avaliar as diversas propostas teóricas;
- a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências de ensino diante das propostas teóricas;
- os confrontos e as (re)construções dos saberes; e
- a promoção da autonomia do AP.

Algumas questões surgiram em decorrência do uso deste instrumento no contexto desta pesquisa. Primeiramente, a demora na oferta de *feedback* aos alunos em virtude do grande número de produções a serem lidas pela PF e o pouco tempo destinado a essa tarefa

gerou problemas, se tomarmos a dinamicidade do processo de teorizar em si, isto é, a compreensão das leituras teóricas nem sempre ocorria e quando o aluno tinha acesso a ele, novas questões estavam sendo discutidas e o foco se perdia. Uma atividade alternativa poderia ser incluir em algumas aulas a troca dos diários entre os alunos, o que proporcionaria confronto de percepções sobre as propostas estudadas, compartilhamento das experiências pessoais e construção de conhecimento. Um segundo aspecto percebido foi que o “diálogo” às vezes não ocorreu e duas situações se apresentaram: a primeira delas é o fato de as sugestões ou questionamentos lançados pela PF serem ignorados pelos alunos, a tarefa se transformou em “atividade obrigatória da disciplina” e seu potencial acabou não explorado. O segundo é que os diários não eram entregues ou devolvidos com a frequência necessária e, portanto, comprometendo o potencial do instrumento para promoção de reflexão.

Finalmente, nenhuma ação direta ocorreu diante das crenças que emergiram em decorrência da confecção dos diários.

Retomando a análise das tarefas propostas pela formadora, passemos para a:

2) *Apresentação de seminários com base nas leituras sugeridas*

O seminário é uma técnica ou estratégia de apresentação e discussão de um assunto com base em leitura e investigação prévias dos alunos visando aprofundar a compreensão, analisar criticamente o tema e estimular a produção do conhecimento de forma cooperativa (SEVERINO, 2004). Nesse sentido, foi possível perceber três objetivos principais da PF com a promoção da atividade: o desenvolvimento do conhecimento específico objeto do seminário, do espírito crítico e da autonomia.

Neste estudo, a realização da tarefa apresentou-se problemática, principalmente em virtude da compreensão dos textos (este tema será discutido posteriormente na seção destinada à análise dos dados dos APs). Mas em termos de procedimento didático com

potencial de promover a reflexão, alguns equívocos foram percebidos: a) diferença na divisão das tarefas nos pares ou trios; b) conceitos e ideias problematizantes foram ignorados e o foco recaiu em superficialidades; c) pouca (ou nenhuma) participação dos alunos nas discussões; e d) apesar de a PF tentar promover um ambiente favorável para a intervenção dos alunos, quando alguma ocorrência era vista como crítica.

3) *Discussão em pares ou pequenos grupos após a apresentação dos seminários ou das microaulas*

Prática constante da PF, ocorrendo predominantemente com seu direcionamento prévio através do estabelecimento de tópicos ou questões-problema para nortear a discussão. O principal objetivo observado foi propiciar aos APs espaços para a troca de informações e percepções acerca dos temas abordados em aula, promovendo, ao mesmo tempo, o trabalho colaborativo e propiciando o surgimento de lideranças. Contudo, às vezes, as discussões não ocorriam sobre os temas propostos, mas sim, sobre assuntos pessoais e, devido ao grande número de alunos da sala, o acompanhamento das discussões por parte da PF não era possível. Vale ressaltar que um fechamento sempre ocorria ao final da atividade, também conduzido pela PF.

4) *Realização e implementação de um projeto de ensino em contexto escolhido*

Esta atividade faz parte dos requisitos para a conclusão da licenciatura em si e engloba diversos objetivos específicos, mas o principal é propiciar espaço para experiências práticas, tomando-se “prática” como a articulação entre os conhecimentos, crenças e pressupostos prévios dos alunos, os tópicos teóricos explorados em sala e as percepções dos alunos sobre o contexto da intervenção. Este tema será posteriormente explorado na descrição dos projetos dos três grupos.

5) *Apresentações das microaulas através de exibição em vídeo ou simulação didática com posterior discussão*

Esta tarefa propiciou à PF a oportunidade de observar o trabalho inicial com a prática desenvolvido pelos APs, para que, com base nos dados colhidos, sugestões e encaminhamentos pudessem ser feitos. A prática da PF nessas sessões foi sempre pedir as apreciações dos APs antes de explicitar as suas próprias. A oferta de *feedback* apresentou-se como o principal desafio para a PF e também teve papel preponderante nas tomadas de decisão por parte dos APs (este assunto será retomado a seguir no item 3.1.4).

6) *Redação de diários (reflexivos) da prática*

Os diários foram realizados pelos APs, mediante solicitação da formadora, para analisar como os mesmos perceberam sua própria experiência prática, seus desafios e limitações. Este instrumento apresenta um grande potencial para desenvolvimento da reflexão e foi objeto de investigação conduzida por Hatton & Smith (1995), com questionamentos principais acerca dos níveis de reflexão possíveis de se atingir durante a formação inicial.

Os autores citam Van Manem (1977), o qual, partindo das ideias de Habermas (1973), sugeriu três níveis de reflexão. O primeiro deles é o nível da *reflexão técnica* a qual tem foco nos meios; o segundo nível é o da *reflexão prática* que envolve os meios, objetivos e os pressupostos que determinam ambos, considerando também os resultados; e o terceiro nível é o da *reflexão crítica* o qual envolve a prática em si e suas implicações éticas, morais, sociais, políticas e ideológicas.

Hatton & Smith (op cit), em seu estudo sobre estratégias e instrumentos para o desenvolvimento da reflexão na formação inicial, afirmam que é muito difícil mensurar e avaliar quais estratégias realmente são eficientes. Dentre as estratégias possíveis os autores mencionam projetos de pesquisa-ação, estudos de casos, microaulas e outras experiências da

prática de ensino. Os instrumentos englobam geralmente leituras, entrevistas, *journals*, narrativas e autobiografias. Os autores ressaltam que todos os instrumentos têm o potencial de promover reflexão, mas não é possível afirmar quão eficiente cada um é.

Dentre as dificuldades para se promover oportunidades de desenvolvimento da reflexão em todos os níveis, o tempo e oportunidade de desenvolvimento podem ser fatores limitantes. Segundo os autores, para que a integração entre teoria e prática ocorra, algumas habilidades essenciais devem ser desenvolvidas, dentre as quais as habilidades de meta-cognição. Os autores sugerem uma abordagem de ensino que inicie com a reflexão técnica, que depois passe para uma fase de justificativa de escolhas e então para uma fase na qual contextos sócio-políticos mais amplos sejam inseridos nas discussões. A reflexão técnica é essencial na formação inicial e é precursora para os outros tipos de reflexão. Os alunos-professores iniciam com suas preocupações voltadas para as aulas em si e em tudo que envolve as suas preparações e implementações. O período de formação inicial é restrito e os autores acreditam que a reflexão em seus níveis mais complexos fica comprometida. Há, também, a sugestão de deixar o nível crítico para a formação continuada, mas os autores ressaltam que não é provável que a reflexão se desenvolva enquanto perspectiva profissional, a menos que estratégias visando uma abordagem reflexiva sejam fornecidas desde a formação inicial.

Por outro lado, Gore e Zeichner (1991) enfatizam a importância das ligações entre a meta-cognição e a reflexão crítica. A meta-cognição sugere que a formação de professores reforça uma visão cultural de ensino, a qual ainda está vinculada à racionalidade técnica e individualismo, dificultando o estabelecimento da natureza política ou problemática da educação. Teóricos da reflexão crítica propõem que tentativas sejam feitas no sentido de familiarizar os alunos com a literatura da reflexão crítica. O papel dos educadores neste sentido é o de promover interações de suporte (*scaffolded interaction*) para que os alunos-

professores desenvolvam as habilidades de automonitoramento, as quais são essenciais para a reflexão crítica.

Hatton & Smith (1995) destacam que, na confecção dos diários, os APs podem utilizar a *Descrição Simples*, a qual não evidencia reflexão, com relatos das experiências dos alunos sem tentativas de fornecer razões ou justificativas para as suas ações. A segunda possibilidade é a *Reflexão Descritiva*, que traz não somente a descrição dos eventos, mas também uma tentativa de fornecer razões ou justificativas para tais eventos, porém em forma de descrição ou relato. Neste nível, a reflexão pode se basear em uma só perspectiva ou no reconhecimento de múltiplos fatores e perspectivas. A terceira é a *Reflexão Dialógica*, que demonstra um afastamento (*stepping back*) da ação para que a mesma seja analisada, com possíveis alternativas e hipóteses para a sua explicação. É possível, também, que neste nível tal reflexão se baseie em uma ou mais perspectivas e fatores. E a quarta é a *Reflexão Crítica*, a qual envolve propor razões para as escolhas ou os eventos, os quais estão ligados ao contexto histórico/social/político mais amplo.

Passamos, então, para a busca de evidências discursivas nas produções dos diários reflexivos da prática que indiquem os níveis de reflexão que tais instrumentos possam ter promovido. Para esta análise utilizo os critérios para o reconhecimento de evidências para os diferentes tipos de reflexão em produções escritas sugeridos por Smith (1992) trazidos em Hatton & Smith (1995), os quais se encontram na íntegra no Anexo 7 deste estudo.

Para este estudo foram analisados 93 diários dos APs envolvidos e, seguindo os critérios anteriormente descritos, a grande maioria dos alunos permaneceu no nível de *Reflexão Descritiva*, o que pode ser constatado nos excertos que se seguem.

Após uma atividade de dramatização realizada com seus alunos de 5ª série, Rosana relatou em seu diário:

01 De modo geral os alunos saíram-se bem e quase metade da classe soube falar
 02 sem ler. Acho que com crianças nesta faixa etária temos que fazer um tipo de
 03 bumerangue nos conteúdos, porque de uma aula para outra eles esquecem
 04 parte, senão totalmente o que foi estudado.
 05 Percebi que todos gostaram das atividades, tanto escritas como orais, exceto os
 06 dois alunos citados anteriormente – deixaram de fazer as atividades, pois mais
 07 faltam do que vêm e inclusive neste dia não compareceram à escola.
 08 Achei que esta aula foi bastante produtiva e houve colaboração da parte dos
 09 alunos para que houvesse um bom andamento das atividades.
 10 Acredito que se eu fosse a professora desta sala, agiria como está sendo feito e
 11 na medida do possível diversificaria as atividades para interagir cada vez mais
 12 com os alunos. Se hoje em dia, nem os adultos querem aulas estáticas, quanto
 13 mais as crianças que têm toda energia do mundo.

Excerto 50 - Diário de Rosana do dia 12/09/05

O excerto sugere que a aluna fez uma apreciação positiva da aula em si e, diante da experiência prática, a aluna levanta questões, como a das linhas 2 e 3, na qual percebemos uma concepção de ensino não linear, mas caótica, com ganhos e perdas, esquecimentos e tudo que faz parte do processo de aprender. Uma segunda reflexão decorrente da experiência é o colocar-se no papel da professora do contexto e vislumbrar ações que julgou ser apropriadas (linhas 10, 11, 12). Finalmente, a extensão de sua percepção inicial quanto à natureza da atividade e o potencial motivador para o ensino de línguas para crianças aplicada para o contexto de ensino para adultos.

No excerto 51 a seguir, a mesma AP mais uma vez estabelece paralelos entre o ensino de línguas para crianças e adultos em torno da inclusão de aspectos lúdicos na aprendizagem. Uma conexão é feita entre estes e os níveis de motivação. A reflexão certamente inclui suas próprias crenças e experiências anteriores, bem como subsídios das discussões ocorridas em sala.

01 Acho que nesta idade os alunos precisam de atividades lúdicas que incentivem
 02 seu aprendizado. Acredito que através de associações poderemos motivá-los a
 03 se interessar cada vez mais pela língua estrangeira.
 04 Gosto de usar o máximo possível de material lúdico, não apenas com crianças,
 05 mas também com os adultos, que se pensarmos bem, interiormente, a maior
 06 parte deles permanece criança.

Excerto 51 - Diário de Rosana do dia 26/09/05

Para a realização do projeto, as APs do G1 negociaram com a professora do contexto os conteúdos a serem trabalhados. Dentre eles as APs deveriam trabalhar os numerais cardinais de 1 a 10. A AP justifica o fato de ter incluído 11 e 12 no excerto 52 que se segue:

01 O tema da aula de hoje foi numerais, que na apostila são de 1 a 10, mas foram
02 introduzidos o número 11 e 12 porque esta sala tem alunos com estas idades e
03 sempre é produtivo trabalhar a realidade deles.

Excerto 52 - Diário de Rosana do dia 29/08/05

Uma vez mais percebemos que a experiência prática e as necessidades contextuais promoveram a oportunidade de sintonia entre planejamento e ações, com implicações em sua percepção de ensino significativo contemplado na atividade de leitura e discussão com base no texto de Brown (1994) sobre o ensino baseado em princípios, dentre os quais o princípio cognitivo “*meaningful learning*”. Percebe-se a articulação entre as teorias estudadas, as atividades práticas planejadas e as adequações necessárias para que os objetivos sejam alcançados.

No excerto 53 a seguir, a aluna relata a forma de avaliar da professora do contexto do estágio.

01 Sua forma de avaliação é paralela e continuada, mas há provas escritas bimestrais
02 abordando o conteúdo estudado neste período.
03 A nota é dividida em tópicos, que somados totalizam 10,0, da seguinte forma:
04 Chamada oral = 2,0, Prova escrita = 3,0, Atividades extras aplicadas = 2,0, Outras
05 atividades a serem selecionadas = 1,0, Compreensão de texto = 2,0.
06 **Com isto a professora incentiva a frequência, elimina o aspecto negativo da**
07 **nota** (obrigação de tirar dez em tudo), faz avaliações surpresa, exceto a oral que é
08 pré-determinada, a recuperação é feita somente da parte em que o aluno não se
09 saiu bem, **valoriza a habilidade individual e atende aos objetivos educacionais.**

Excerto 53 - Diário Inicial de Rosana

Percebemos que, além de simplesmente trazer o sistema de avaliação da professora, a AP traz as consequências de se adotar uma perspectiva processual de

avaliação (linhas 06 – 10), que incluem o incentivo à frequência e a diminuição da característica punitiva da avaliação. Vemos, portanto, a incorporação de discursos da PF e relação com os temas contemplados nas aulas na universidade.

O excerto a seguir traz as considerações de Diego sobre uma aula ministrada pelo seu grupo, a qual o AP julgou de interesse para os alunos. Vejamos:

01 Para este dia preparamos uma aula bastante dinâmica que aborda o tema de
02 supermercado e todo o vocabulário envolvido neste contexto, em torno de
03 quarenta novas palavras para compor um tópico útil e atual. Apresentamos o
04 léxico por intermédio de exposição de cartolina que, exposta na lousa, servia como
05 referência para a classe, que repetia cada palavra após apresentarmos a pronúncia
06 correta de cada uma delas, esta foi uma atividade muito gostosa de fazermos, pois
07 víamos que toda classe estava participativa repetindo o que pedíamos, assim
08 sabemos que por *input* os alunos irão adquirir a estrutura fonética da língua
09 inglesa.

Excerto 54 - Diário de Diego do dia 17/10/05

O excerto supracitado nos permite analisar que o AP descreve uma atividade em torno de vocabulário “útil e atual” (linha 3) – conexões com ensino significativo anteriormente trazido nesta seção. Ele descreve a prática audiolingual de apresentação e repetição como “dinâmica” (linha 1), o que motivou a participação dos alunos (participação = repetição) e revela uma concepção de aprendizagem do aluno (sabemos que por *input* os alunos irão adquirir a estrutura fonética da língua inglesa – linhas 8-9). Trata-se de uma reflexão descritiva, com tentativas de justificar as ações, como a escolha do tema em termos de relevância, a técnica utilizada por julgar motivadora e o objetivo final que é a prática da pronúncia. Uma questão, contudo, precisa ser levantada: as ações e percepções do aluno não foram questionadas ou discutidas pela PF, nem mesmo aspectos importantes como, por exemplo, a quantidade de palavras a serem trabalhadas em uma aula de 50 minutos.

No último excerto dos diários da prática, trazemos a seguir um comentário geral de Simone sobre uma aula dada:

01 Não conseguimos atingir o nosso objetivo. Demos a nossa explicação com
 02 dificuldade. Eles estavam falando demais e não prestavam atenção por nada desse
 03 mundo. Claro, alguns estavam atentos, mas a grande maioria é dispersa. Como
 04 atividade compramos 25 folhas das seguintes cores: rosa, verde, azul e amarelo.
 05 Distribuímos as folhas pela classe, cada aluno pegou uma folha ou azul ou das
 06 outras cores. Quem ficasse com a folha azul teria que procurar objetos azuis ou
 07 violeta. Quem ficasse com a rosa procuraria figuras de cor vermelha, rosa ou
 08 branca. Os com a folha verde teriam que achar figuras de cor verde ou preta. E os
 09 de folha amarela figuras de cor amarela, laranja e marrom. Deixamos bem claro
 10 que as figuras que eles iriam procurar faziam parte do vocabulário que eles já
 11 viram. Distribuímos as revistas.
 12 Não deu certo. Primeiro, as meninas começaram a brigar porque todas queriam
 13 folha cor de rosa e não havia folha rosa para todas elas. Depois, eles falaram que
 14 não poderiam fazer porque não tinham nem cola nem tesoura. E quando eu os
 15 convenci a cortar com régua, eles começaram a cortar figuras que nunca tinham
 16 visto, que não sabiam o nome. Ou seja, a atividade perdeu o propósito, porque se
 17 eles não sabem o nome do objeto não conseguem colocar o adjetivo + substantivo.
 18 Isso é tão desagradável. Todas as vezes que tentamos fazer com eles uma
 19 atividade diferente, a indisciplina deles nos impede.

Excerto 55 - Diário de Simone do dia 24/10/05

O excerto supracitado está rico em tópicos para reflexão, mas também não foi explorado. Percebemos que a AP descreve com detalhes a atividade planejada, mas não consegue encontrar razões pelo seu insucesso a não ser a indisciplina dos alunos.

Os resultados da análise dos diários da prática no contexto específico desta investigação, dentre um total de 93 diários, 32% deles (30 diários) não trazem evidências de reflexão, ou seja, são apenas descrições da prática, enquanto que em 68% deles (63 diários) há evidências de reflexão. A maioria deles, portanto, se enquadra na categoria *Reflexão Descritiva*, a qual pode fornecer subsídios riquíssimos para a exploração por parte do formador. Não houve, contudo, evidências de que a reflexão atingiu seu nível crítico. Isso se justifica pelo fato que, em uma fase inicial, os professores se voltam muito mais para as questões técnicas e práticas. Além disso, neste primeiro contato com a prática há diversos elementos que precisam ser considerados por parte do aluno-professor, tais como, o conteúdo em si, as preparações das aulas, a incerteza quanto aos resultados, a receptividade e o relacionamento com os alunos, enfim, vários pontos que devem convergir para uma boa prática. Em tão pouco tempo, muitas vezes outros fatores, como os afetivos, podem dificultar

ou até mesmo impedir que tais objetivos sejam alcançados. Outros aspectos incluem crenças, comportamentos, imagens e sentimentos limitadores, bem como limitações teórico-pedagógicas.

Para concluirmos essa parte da análise, alguns pontos relevantes surgiram durante a realização das tarefas propostas pela formadora. Uma AP, ao falar sobre a atuação da PF no acompanhamento da implementação dos projetos e também sobre a sua participação durante as discussões sobre as microaulas, afirma:

- 01 Simone: A professora deveria ser mais realista, ter experiência no estado.
- 02 Ela precisava ter essa experiência. Isso nos ajudaria muito.

Excerto 56 - Questionário 2

Podemos perceber que Simone menciona o fato de a professora não ter tido experiência na rede pública como uma das possíveis justificativas para a falta de compreensão de seus problemas e limitações. A AP se refere especificamente ao assunto indisciplina dos alunos, já comentado anteriormente neste estudo. Sua colocação possivelmente se deve ao fato que as opiniões surgidas durante a discussão não foram ao encontro de suas expectativas. A aluna sugere, portanto, perceber uma distância entre as discussões e estudos realizados na universidade e a “realidade” vivenciada na escola pública.

Sobre o mesmo assunto, isto é, com relação às tarefas visando ao desenvolvimento da autonomia de seus alunos, percebemos certa dissonância entre suas propostas e as percepções dos APs. Tal dado surgiu em alunos de diferentes grupos, conforme os excertos 57 – 59 a seguir:

- 01 Diego: Gostaria que a ((nome da PF)) não desse oportunidade dos colegas
- 02 comentarem, mas que somente a professora poderia mostrar os erros e acertos
- 03 cometidos com o intuito de melhorar e não permitir que os colegas critiquem sem
- 04 conhecer nosso trabalho.

Excerto 57 -

- 01 Cristina: Gostaria que o professor enfatizasse o que está sendo feito errado, que
- 02 estivesse junto com o aluno no estágio assistindo suas aulas, que não fosse restrito
- 03 à sala de aula do estagiário.

Excerto 58 -

01 Grazielle: Eu acho que a professora deveria nos acompanhar até a sala de aula e
 02 presenciar como está sendo realmente o andamento das aulas, verificar
 03 pessoalmente se há ou não progresso e avaliar o que deve ser mudado, o que deve
 04 ser melhorado.

Excerto 59 - Dados obtidos no Questionário 2

Inicialmente, além de expressarem o desejo de um acompanhamento mais próximo por parte da PF, os excertos evidenciam o sentido de hierarquia que os APs aparentam adotar, isto é, apenas a professora tem (ou é) “autoridade” para apontar os erros e corrigi-los. Vemos, também, uma clara divergência entre as culturas de aprender dos APs e a de ensinar da professora. Percebe-se que os alunos gostariam que a professora adotasse uma postura mais diretiva, apontasse soluções para suas dúvidas e correções para seus erros, enquanto que a professora mantém uma postura menos diretiva de ensino, com tentativas para que os próprios alunos apontem possibilidades de soluções autonomamente, ou através de interações com os colegas. Esta divergência de culturas foi crucial. Conclui-se que, a tentativa de promoção de autonomia por parte da professora não foi tão frutífera com estes APs, especificamente. Aparentemente, há ainda um grau de dependência muito grande e os mesmos não consideram a hipótese de autoavaliação e de observação dos colegas (*peer observation*), as quais são práticas importantes dentro do paradigma reflexivo.

Segundo Korthagen (1993), o objetivo principal das propostas reflexivas é o desenvolvimento da autonomia dos APs. Para tal, estes devem ter uma postura de abertura para a busca de soluções para os problemas que emergem da prática. Alunos que não estão habituados com as propostas reflexivas apresentam normalmente uma atitude passiva, segundo o autor, e aguardam respostas por parte do formador. O papel do professor-formador, por outro lado, é o de facilitador do processo. É permitir que o aluno-professor passe autonomamente pelas fases do seu desenvolvimento, mas oferecer suporte, caso este não encontre as respostas necessárias. O autor (op. cit., p. 6) utiliza a expressão *Keep abreast* –

ficar ao lado – e apenas oferecer ajuda quando perceber que o aluno está parado em alguma fase do processo e não consegue progredir sozinho. O autor afirma que, “na verdade, o formador deveria apenas intervir quando o aluno solicitar ajuda, ou quando perceber que o mesmo ficou preso em alguma parte do processo.” ¹⁴

Além disso, o desenvolvimento da autonomia dos alunos-professores abre a possibilidade de termos alunos também autônomos, quando estes estiverem em suas salas de aula. Um professor autônomo desenvolve alunos também autônomos.

O posicionamento da formadora quanto à questão da autonomia já foi anteriormente demonstrado neste estudo. Trazemos, a seguir, um excerto retirado de um diário de leitura no qual a formadora enfatiza seu desenvolvimento para uma AP:

01 AP: Com esta leitura, podemos verificar que o professor deve ser o termômetro de
02 uma classe, na escolha de uma proposta, pois ele pode motivar ou afundar
03 ((PF circulou este termo e acrescentou: “muito informal.”)) a vontade do aluno
04 em aprender.
05 PF: (...) Em relação ao seu último comentário, concordo que o professor deva ser
06 o responsável pela escolha de uma proposta, até porque os alunos não têm
07 conhecimento metodológico. Concorde também que o professor possa desmotivar
08 ou motivar o aluno à aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, não
09 podemos atribuir somente ao professor a vontade de o aluno aprender. O aluno
10 deve saber que a responsabilidade de sua aprendizagem é principalmente dele
11 próprio, e cabe a nós, professores, ajudá-lo a conscientizar-se dessa
12 responsabilidade, da importância da AUTONOMIA ((grifos da PF)) no processo
13 de ensino/aprendizagem.

Excerto 60 - Diário Dialogado de Leitura

Percebemos, através das afirmações da PF, que a mesma verbaliza que uma das metas do trabalho a ser desenvolvido pelos professores é promover conscientização dos alunos sobre suas responsabilidades no processo de aprender uma LE, o que condiz com a sua própria postura de formadora. Nota-se, portanto, evidências de coerência entre seu discurso e seus procedimentos e ações com vistas à promoção de autonomia.

¹⁴ Texto original: “In fact, the supervisor should only act when the student teacher asks him to, or when he can clearly see that the student teacher is stuck in a particular part of the spiral.”

3.1.4 A oferta de *Feedback*

No contexto de formação de professores, *feedback* se refere às informações que descrevem o desempenho dos alunos em determinada situação ou atividade. O *feedback* apresentou-se como um elemento importante na prática da formadora e também extremamente revelador para esta investigação. Seguem-se alguns excertos dos diários de leituras dos APs, iniciando com um comentário geral da PF sobre as entradas dos diários de uma AP:

01 PF: Seus diários estão muito bons, porque além de descrever as características
02 mais objetivas de cada método, você contribui com suas opiniões e experiências
03 enquanto aluna, ou seja, você se posiciona bem. No entanto, faltaram os diários
04 sobre “*method*, *approach* e *technique*” e sobre o “*Audiolingual Method*” e o *Direct*
05 *Method*”, ok? Levei um susto quando, no primeiro parágrafo do primeiro diário,
06 você disse conhecer o método de gramática-tradução na universidade. Mas logo
07 você esclareceu que foi nas aulas de Latim. Espero que o mesmo não tenha
08 ocorrido nas aulas de Língua Inglesa, não é mesmo?

Excerto 61 – Diário Dialogado de Leitura

Percebe-se, neste comentário, que a formadora elogia o trabalho executado pela AP, explicita os motivos para tal elogio, mas também pede o cumprimento total da tarefa. O próprio estilo de comentários adotado pela formadora tenha evidenciado seu envolvimento com o processo de compreensão e articulação dos conteúdos teóricos por parte dos alunos. Ao mesmo tempo, a formadora gerava questionamentos diante das afirmações destes, ou complementava ideias, como pode ser visto nos excertos 62 e 63:

01 Simone:Na minha opinião, esse método ((Direto))é muito bom, mas assim como
02 aparece no texto, ele não é eficiente em todos os casos, como em escolas
03 regulares, por exemplo, pois as turmas são grandes demais.

04 PF: E quais as implicações desse fato?

Excerto 62 – Diário Dialogado de Leitura

01 AP: Antes de tudo, gostaria de dizer que todos os métodos são bons e ao mesmo
02 tempo “ruins”, pois a gente sempre acaba perdendo alguma coisa, independente do
03 método, afinal todos têm uma falha, principalmente os mais radicais.

04 PF: Assim como sempre se pode aproveitar algumas de suas técnicas ou alguns de
05 seus princípios.

Excerto 63 – Diário Dialogado de Leitura

Em suma, no trabalho desenvolvido pela formadora por meio dos diários dialogados de leituras, foi possível perceber seu interesse pelo desenvolvimento dos APs, acompanhando as suas descobertas, reforçando conceitos duvidosos, dando *feedback* positivo, quando necessário, fazendo sugestões quando conceitos errôneos eram levantados. As questões afetivas foram trabalhadas no primeiro semestre do ano, com uma postura muito tranquila da formadora no acompanhamento dos trabalhos, baixando o filtro afetivo do grupo, sempre que necessário. Uma limitação, contudo, foi a demora para o retorno desses diários, como já vimos previamente na descrição das tarefas.

O *feedback* (ou a falta dele) foi, contudo, no segundo semestre do ano, um elemento que influenciou diretamente a prática dos APs. Tal fato pode ser notado durante as sessões de apresentação das microaulas dos APs. Trazemos excertos das percepções da pesquisadora em momentos variados durante o semestre no qual tais sessões ocorreram:

- 01 Percebi que tanto os alunos quanto a professora não fizeram críticas construtivas.
- 02 A aula de hoje está rica em pontos que precisam ser comentados, claro que com
- 03 todo o tato possível, mas os alunos estão saindo daqui hoje pensando que a aula
- 04 que viram é uma aula típica da Abordagem Comunicativa, e não é. Dentre os
- 05 pontos ressaltados: a aula é totalmente *teacher-centered*, não há oportunidades de
- 06 interação; a AP confunde leitura e compreensão de texto com leitura em voz alta.
- 07 Infelizmente, não houve tempo para a professora comentar os pontos principais.

Excerto 64 - Diário da pesquisadora do dia 20/09/05.

- 01 Percebo que os alunos estão trabalhando listas de vocabulários
- 02 descontextualizados. Isto não é “*meaningful learning*” e a professora também não
- 03 comenta sobre a falta de objetivos das aulas. Acredito que o fator tempo seja
- 04 realmente um problema, mas é necessário discutir um pouco mais. Talvez fosse o
- 05 caso de reduzir o tempo das apresentações.

Excerto 65 - Diário da pesquisadora do dia 04/10/05.

- 01 Acredito que os APs estão entendendo prática oral desta forma – repetição – e isso
- 02 precisaria ser discutido.

Excerto 66 - Diário da pesquisadora do dia 18/10/05.

- 01 Percebo que, de uma maneira geral, as alunas organizaram suas aulas em torno de
- 02 temas e trabalharam vocabulário utilizando materiais variados. Parece-me que
- 03 fazer a ligação do vocabulário com alguma função comunicativa realmente ficou
- 04 faltando para esta turma. Foram poucas as duplas que conseguiram fazer esse link.
- 05 Achei que a professora deveria ressaltar esse detalhe.

Excerto 67 - Diário da pesquisadora – 22/11/05.

A prática de fornecer *feedback* após as exposições das aulas gravadas ou das simulações didáticas por parte da formadora foi realizada com muito cuidado. Em geral, enquanto os alunos realizavam a atividade, a formadora anotava os pontos mais importantes ou problemas e, ao término da apresentação, requisitava que os alunos discutissem em pares ou pequenos grupos sobre a apresentação dos colegas. Durante este período a formadora se encaminhava até o grupo e fornecia um *feedback* mais direcionado, pedindo justificativas para ações, sugerindo mudanças ou fazendo possíveis correções. Após este período, a discussão era aberta para o grupo e sugestões e comentários eram feitos.

Talvez por motivos afetivos, ou mesmo por falta de experiência com a dinâmica de sala de aula e com a prática em si, os comentários dos colegas se resumiram, na maioria das vezes, aos elogios acerca dos materiais elaborados e outras questões ou críticas eram raramente levantadas pelos APs, conforme pode ser visto nos excertos 68 e 69 que se seguem:

- 01 PF: Que mais” (+) o que vocês acharam da aula deles”
- 02 AP1: Eu gostei muito também deles relacionarem as figuras (+) né” (+) com os
- 03 objetos e os nomes (+) né (+) fica mais fácil das crianças fixarem.
- 04 AP2: Também tiraram cópias, né” (+) pros alunos.

Excerto 68 – Aula do dia 04/10/05

- 01 PF: E o que vocês acharam da aula da ((nome da AP))”
- 02 AP1: Ela usou vários materiais (+) associou cores aos números (+) tinha desenho /
- 03 AP2: É (+) aspectos lúdicos.
- 04 PF: É (+) a aula ficou dinâmica (+) né” (+) ela teve muito capricho com
- 05 a preparação.

Excerto 69 – Aula do dia 16/10/05

Evidencia-se, portanto, que neste primeiro momento de contato com a experiência prática, os alunos ficam realmente voltados para questões mais técnicas de sala de aula, principalmente com a preparação de materiais, aspecto constante no contexto desta investigação. No excerto 70, que se segue, percebe-se que Angélica, embora sobre questões relativas à aula em si, menciona organização de tarefas e do tempo, e elogia o tempo de fala do professor.

- 01 AP1: Eu gostei do jogo da memória (+) as crianças assim (+) assimilam melhor
 02 (+) e elas também usaram desenhos de Walt Disney que passam na televisão né”
 03 (+) os desenhos que né”
 04 Rosana: As crianças já conhecem.
 05 AP1: É bem de acordo com o contexto mesmo (+) então tá de acordo com o
 06 contexto delas.
 07 Angélica: Eu achei assim que:: (+) a questão assim de montar a apostila mostra
 08 organização (+) eu achei que elas dividiram bem as tarefas entre elas (+) dividiram
 09 o tempo (+) o *teaching talking time* tá legal também.
 10 PF: Que mais”
 11 AP2: Games (++) eles adoram games.
Excerto 70 – Aula do dia 01/11/05

Concluindo, as percepções dos alunos fixaram-se nas ideias que poderiam obter com relação à preparação de materiais e técnicas que os colegas implementaram em seus contextos de estágios que poderiam ser úteis e aproveitadas para os seus. Ficava a cargo da formadora propor a discussão ou levar outros temas necessários.

Um problema surgiu em decorrência do fornecimento de *feedback* mais individualizado ao invés de *feedback* compartilhado com o grupo. Analisamos que, ao assistir as apresentações dos colegas e perceber que não houve críticas ou sugestões diretas às mesmas, os alunos automaticamente tomaram-nas como modelos e, desta forma, ocorreu uma sucessão de aulas seguindo o mesmo padrão: materiais ricos, normalmente sobre vocabulários isolados, pouco ou mal explorados; o entendimento de promoção de produção oral como sinônimo de prática de repetição; insuficiente ou nenhuma promoção de interação ou qualquer trabalho voltado para comunicação efetiva. Uma questão foi levantada quanto às discussões teóricas promovidas pela formadora no decorrer do primeiro semestre e a transposição dos conceitos para as práticas dos APs. Foi possível perceber que as práticas observáveis dos colegas suplantaram as discussões teóricas, o que pode sugerir que os APs ainda buscam “modelos”, com expectativas vinculadas ao paradigma anterior, isto é, que a formação se dá através de treinamento, com o formador (ou os colegas) estabelecendo modelos a serem seguidos e por meio do fornecimento de “receitas que funcionem”.

No que se refere ao ensino de vocabulário, as posições da formadora é que este deva ser trabalhado dentro funções comunicativas, visando à comunicação efetiva. Na discussão sobre o *TPR* (Resposta Física Total), especificamente sobre o ensino de inglês para crianças, a PF comenta uma experiência:

01 PF: Eu me lembro (+) eu tava falando pra vocês (+) quando eu trabalhava com
 02 crianças (+) e tinha muito dessa questão (+) quando a gente ia trabalhar com frutas
 03 (+) sentava todo mundo no chão (+) né” (+) então (+) além da gente trabalhar
 04 vocabulário de frutas (+) cada um levava uma fruta e tal (+) né” Ah (+) aí: vamos
 05 cortar as frutas (+) *now we are going to slice the blá blá blá* (+) tinha também o
 06 uso do *TPR*, *Total Physical Response* (+) né” dos comandos (+) ah fala não sei
 07 o que pro seu colega (+) só que não se limitava a isso (+) Eles também tinham que
 08 pedir (+) *Would you please* (+) *pass me the sugar* (+) né” *the banana* (+) enfim
 09 tinha todo esse vocabulário que eles tinham que aprender (+) as **funções**
 10 **comunicativas** (+) né” mas entrava também o *TPR* (+) né” vamos cortar (+)
 11 vamos fazer (+) quer dizer (+) não tem que ser só dessa maneira (+) né” (+) você
 12 pode tornar a coisa mais dinâmica (+) né” eles estão ali com a mão na massa
 13 realmente (+) né” um fala pro outro (+) né” acaba mais usando os comandos (+)
 14 mas você pode avançar mais.

Excerto 71 – Aula do dia 26/04/05

Percebemos que a formadora sugere que o ensino de vocabulário deva ocorrer observando-se objetivos comunicativos, e que as funções comunicativas devem ser trabalhadas. O mesmo tópico foi trazido para a aula na qual ocorreu uma simulação didática de uma aula compatível com uma Abordagem Comunicativa, conforme podemos observar no excerto a seguir:

01 PF: Em uma aula real (+) com alunos reais (+) vocês iriam mais devagar (...) estas
 02 questões como o vocabulário dos alimentos (+) por exemplo (+) teriam sido
 03 trabalhados (+) existe um trabalho anterior para chegar nisso (+) trabalhariam as
 04 **funções comunicativas utilizando o vocabulário** também (+) né” (+) não é pegar
 05 o cardápio e já (+) né” (+) é claro que existe um trabalho anterior pra se chegar
 06 nesse ponto.

Excerto 72 - Aula do dia 10/05/05

A própria formadora, ao perceber que as aulas dos APs concentraram-se em ensino de vocabulário, comentou após a apresentação dos vídeos dos últimos grupos:

01 PF: Em relação à didática que elas desenvolveram (+) o que vocês acham”
 02 Angélica: Aquilo que a gente se propôs (+) associar a imagem à palavra pra
 03 evitar ao máximo a língua portuguesa (+) pelo menos ir se desprendendo (+) né
 04 (+) é claro que a gente ainda usa (+) mas pra gente poder ir se libertando mais.

05 PF: Sim (+) com recursos audiovisuais (+) né” (+) eu achei interessante também a
 06 tentativa de vocês ((nomes das APs)) de promover a interação com os
 07 cumprimentos né” (+) **sair um pouco do vocabulário** né” (+) e falar com o
 08 colega (+) eu achei isso legal (+) de vocês fazerem esse trabalho com eles (+)
 09 olha (+) é assim que se cumprimenta (+) agora cumprimenta o colega (+) né” (+)
 10 eu acho que a gente pode **sair um pouco do vocabulário** e tentar trabalhar um
 11 pouco mais com a comunicação: (+) não que trabalhar vocabulário não seja
 12 importante (...) mas tem que trabalhar funções comunicativas também.

Excerto 73 – Aula do dia 22/11/05

Podemos perceber, nas linhas 07 e 10 do excerto supracitado, que a formadora propõe que os alunos tirem o foco do vocabulário e atrelem o trabalho com vocabulário às funções comunicativas objetivando à comunicação.

Duas possíveis razões para que a formadora não tenha conduzido discussões abertas sobre temas mais críticos podem ser: em primeiro lugar, o tempo foi realmente um fator limitante e é possível dizer que o trabalho teria sido conduzido diferentemente, caso a PF dispusesse de uma hora/aula a mais por semana. Por outro lado, é uma questão de gerenciamento de tempo e colocar o foco em questões vitais para o processo de desenvolvimento dos alunos.

Em segundo lugar, em conversas informais com a PF, foi possível perceber que questões afetivas também influenciaram sua opção pelo cuidado ao oferecer seu *feedback* aos alunos após suas práticas. Segundo a PF, para a grande maioria dos APs, esta era realmente a primeira oportunidade de contato com a prática e, portanto, fatores afetivos, tais como insegurança e timidez, poderiam afetar seus desempenhos. Ela afirmou, também, que evitava causar constrangimento para os APs e que um *feedback* negativo, logo no início do processo, poderia ter maiores influências para estes alunos. O cuidado ao oferecer *feedback* negativo é compreensível e até louvável, pois mostra uma preocupação por parte da formadora com os fatores afetivos de seu grupo, os quais, com certeza, influenciam nas percepções dos alunos sobre si mesmos e no próprio processo de ensinar e aprender. Contudo, mesmo o *feedback* negativo visa ao crescimento do aluno e, portanto, pode ser visto positivamente. Há também a

questão de se trabalhar inicialmente com as crenças dos alunos com relação à recepção de críticas e sugestões e, então, possivelmente, a recepção dos alunos quanto às mesmas seja diferente.

Ainda sobre *feedback*, Korthagen (op. cit.) afirma que ele é um aspecto muito importante na formação inicial. Porém, com o passar do tempo, e mediante o desenvolvimento da autonomia do aluno, este adotará a autoavaliação constante como prática e dependerá cada vez menos do formador. Trata-se, contudo, de um processo gradual, isto é, inicia-se com uma maior dependência do *feedback* do formador mas, por meio das oportunidades criadas em discussões em sala de aula, este *feedback* acaba vindo também dos colegas e, finalmente, ele próprio avaliará a sua prática em busca de respostas.

Finalmente, em sua entrevista, ao ser questionada quanto às limitações das práticas dos alunos em seus estágios, a formadora afirmou:

01 PF: Eu sinto (+) eu percebo na minha prática e não consegui mudar ainda (+) eu
 02 acho que falta assim um acompanhamento maior (+) sabe” eu estar mais próxima
 03 (+) de estar assim (+) isso que você fez com eles (+) estar observando a aula (+) ir
 04 até o contexto deles (+) estar discutindo (+) quer dizer a gente tem uma discussão
 05 sim (+) porque eles trazem uma aula gravada pra sala de aula e eu até fui a
 06 algumas escolas (+) pra mim foi uma dificuldade (+) né” mas eu acho que uma
 07 dificuldade deles nessa implementação (+) acaba sendo a minha falta de
 08 acompanhamento (+) né” eu acho que eu poderia estar mais próxima (+) não
 09 contrariando aquilo que eu disse (+) autonomia é uma coisa e acompanhamento é
 10 outra.

Excerto 74 – Entrevista

Percebemos que a formadora reconhece a importância de um acompanhamento ao trabalho prático realizado pelos alunos neste primeiro momento. Esta necessidade também foi sentida pelos próprios APs, conforme visto anteriormente, evidenciando a importância de um trabalho de supervisão efetivo. É importante salientar, contudo, que as próprias condições de trabalho da formadora não permitem que um acompanhamento mais próximo seja realizado, uma vez que o número de alunos e de projetos é alto e, em alguns casos, as aulas práticas de estágio são realizadas em outras cidades. Outro aspecto também relevante é que

quando a parceria universidade-escola é realmente efetivada, ambos, professor formador e professor do campo de estágio trabalham conjuntamente para atingir os resultados.

Kurtoglu-Hooton (2004) traz em seu estudo as conexões entre *feedback* e mudanças em contexto de formação inicial, especificamente o *feedback* pós-observação de práticas oferecido aos alunos-professores. A autora utiliza dois termos: *feedback confirmatório* – que é a confirmação que os APs estão no caminho certo na tentativa de atingir seus objetivos – e o *feedback corretivo* – aquele que sinaliza que desvios foram cometidos na tentativa de atingir as metas traçadas e mudanças serão necessárias para tal. Enquanto o *feedback* confirmatório é conectado com “elogio”, o corretivo é geralmente ligado à “crítica” e as mudanças decorrentes dos dois tipos podem ser distintas. As mudanças em virtude do *feedback* corretivo tendem a ser **convergentes**, isto é, ele motiva uma mudança que se aproxime de uma norma ou forma de prática tida como ideal. Há, porém, a necessidade de se oportunizar tempo e reflexão para que essas mudanças ocorram. Diante de um *feedback* confirmatório o AP pode permanecer com a prática exibida ou pode também ser encorajado a buscar novos caminhos e essas mudanças tendem a ser, portanto, **divergentes**. As mudanças, contudo, podem não ser imediatamente observáveis, diferem-se em natureza e ocorrem em diferentes níveis, como por exemplo, mudanças pessoais (autoconfiança), de comportamento, concepções, etc. Kurtoglu-Hooton (op. cit.) conclui em seu estudo que o *feedback* confirmatório pode ter um grande impacto em aprender a ensinar e também promover mudanças, mas estudos ainda são necessários para explorar o potencial de ambos tipos de *feedback* para a promoção de mudanças.

Freeman (1990, p. 105), por sua vez, utiliza o termo *intervenção* para definir a forma por meio da qual as percepções do formador são expressas e o insumo sobre a prática dos APs é oferecido. Para o autor o termo embarca dois aspectos: o processo – *como* o professor formador intervém- e o conteúdo – *quais* insumos ele acrescenta, sugere ou

introduz. O propósito da intervenção é a mudança e nenhuma intervenção é isenta de valor (*value-free*). Até mesmo nas intervenções reflexivas ou de auto-observação com vistas ao desenvolvimento da própria prática baseamos nossas análises no que percebemos como “bom ensino”. Ainda segundo o autor, a intervenção pode gerar dependência ou autonomia e o papel do formador no processo é crucial. As mudanças decorrentes das intervenções nem sempre são imediatas ou evidentes.

Gebhard (1990) traz os resultados de um estudo cujo objetivo principal foi investigar como as interações durante as experiências práticas de formação inicial oportunizaram mudanças aos APs. Os resultados apontam que as interações com o formador e com os colegas APs em diferentes atividades podem promover desenvolvimento das competências de ensino, conforme podemos ver no excerto que se segue.

Quanto mais atividades são oportunizadas aos alunos-professores, mais passos eles poderão dar em direção a uma compreensão de si mesmos como professores e de suas práticas de pedagógicas. Por exemplo, diante de uma experiência prática de ensino, se os alunos além de receberem *feedback* verbal e escrito do supervisor tiverem a chance de observar sua prática em vídeo, discutir a experiência com os colegas, ler relatos de experiências semelhantes (ou diferentes) daquelas que tentaram implementar na sala de aula, ou redigirem diários, os alunos-professores terão mais oportunidades de adquirir maior compreensão de si mesmos como professores, das implicações de suas escolhas, e as mudanças que poderão efetivar em suas práticas. (GEBHARD, op cit, p. 125)¹⁵

Barcelos (2007) discute a questão das mudanças relacionando-as às crenças e afirma que “é importante que haja espaço e oportunidade tanto para alunos quanto para professores para desafio e questionamento das crenças, para que assim surjam *momentos catalisadores da reflexão*” (p.127). Defendemos que o *feedback* compartilhado pode configurar-se em catalisador da reflexão e, posteriormente, de mudanças.

¹⁵ Traduções minhas para “The more activities that are made available to the student teachers, the more steps they can make toward an understanding of themselves as teachers and their teaching behaviors. For example, if in addition to teaching a class and receiving verbal and written feedback from a supervisor, student teachers have the chance to observe their teaching on video, discuss the teaching experience with peers, read about lessons or teaching behaviors similar to (or different from) the ones they attempted in their classrooms, or write about the experiences in a journal, the student teachers will have far more opportunity to gain an understanding of themselves as teachers, the consequences of their behavior, and changes they might make in their teaching”.

Para concluir esta parte da análise, retomando as principais tarefas propostas pela PF e também a oferta de *feedback*, dois fatores principais interferiram nas práticas dos APs: divergências entre a cultura de ensinar da formadora e a cultura de aprender dos alunos e a não oferta de *feedback* compartilhado por parte da formadora, por motivos até mesmo justificáveis, mas que corroboraram para a adoção de um modelo indevido de “aula ideal” por parte dos APs. Fornecer *feedback* aos alunos é um importante aspecto para oportunizar a aprendizagem e um papel essencial dos docentes. A habilidade de dar e receber *feedback* melhora os resultados da aprendizagem, uma vez que fornece a base para a aprendizagem autodirecionada e para a reflexão crítica, auxilia os alunos a corrigirem seus erros, reforça comportamentos desejáveis e mostra como o aluno pode melhorar. Apesar da falta de *feedback* compartilhado durante o presente estudo, foi possível perceber que os alunos desejam e valorizam essa ferramenta construtiva, considerando-a um aspecto importante do ensino de qualidade. Defendemos que ações concretas envolvendo as crenças e expectativas dos alunos devam ser inseridas nos programas no sentido de preparar os alunos para dar e receber *feedback*, da mesma forma que formadores deveriam reconhecer o papel do *feedback* como uma importante estratégia de ensino e aprendizagem.

Passamos agora para uma análise dos papéis assumidos pelos alunos-professores e pela formadora percebidos nos discursos e nas ações dos mesmos.

3.1.5 Interação: papéis e discurso

A aprendizagem é, segundo Vygotsky (1984), fundamentalmente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação. Tomamos que a interação deva propiciar uma prática de discurso que gere produção de significados, que vise à construção de conhecimentos e que estes possam gerar resultados de ordem cognitiva, afetiva e de ação. Os

papéis que os professores e alunos percebem como seus orientarão o desenvolvimento de suas práticas, isto é, podemos pensar que os alunos que estejam vinculados ao paradigma positivista de formação vejam-se como consumidores de conhecimento acadêmico pronto, e que os formadores no mesmo paradigma vejam-se como figura de autoridade cuja tarefa é transmitir tais conhecimentos. São os conceitos, crenças e pressupostos que orientarão tais posturas e, certamente, estas estariam evidenciadas em seus discursos.

Segundo Allwright (2000), a natureza das interações ocorridas na sala de aula determinam positiva ou negativamente o processo de ensino e aprendizagem. O autor defende que as raízes do desenvolvimento da autonomia do aprendiz estão realmente no aproveitamento das oportunidades de aprendizagem e na negociação das mesmas. Na perspectiva do autor, as interações de sala de aula são vistas não apenas como uma técnica produtiva de ensino, ou como oportunidades de aprendizagem da L-alvo, mas como elemento que constitui o processo de desenvolvimento da língua. Para que a interação possa ser tomada como tal, isto é, de elemento constituinte do processo de desenvolvimento em si, a interação deve ser significativa e a negociação assume dois papéis importantes: o primeiro é a negociação de significados no contexto da comunicação e o segundo é a negociação do próprio currículo. O autor afirma que a negociação é vital para o processo de autonomia do aprendiz, conduzindo ao que ele denomina de “desenvolvimento do aprendiz” e não somente ao “desenvolvimento linguístico”. Em longo prazo, as interações que envolvem negociação de currículo se tornam centrais e cruciais ao invés de opcionais. Elas possibilitam que os aprendizes desenvolvam suas habilidades de gerenciadores da aprendizagem.

O objetivo desta parte da análise é focar nas interações promovidas pela formadora e também tentar caracterizar os discursos que permearam sua prática, com base nas propostas de Van Lier (1994; 1996). Esta análise se justifica, uma vez que um dos objetivos da formadora é promover a autonomia dos APs e tanto as interações como o discurso que

permeiam as mesmas podem revelar relações de poder. Para esta análise foram selecionados excertos dentre as aulas gravadas ou filmadas conduzidas pela PF.

Van Lier (1996) afirma que a grande variedade dos **discursos em sala de aula** entre professor e aluno pode revelar relações de poder. Tais discursos caracterizam uma relação que pode funcionar como um *continuum* que varia entre o autoritário (*Authoritarian*), o autorizado (*Authoritative*) e o exploratório (*Exploratory*). O primeiro tipo de discurso está vinculado ao modelo de transmissão, é monológico, e tem o professor como figura central; o discurso autorizado evidencia uma relação dialógica, mas ainda com um certo controle do professor; chegando na terceira possibilidade com um discurso exploratório caracterizado por hesitações, mudanças, tentativas, asserções e perguntas que refletem automonitoramento e reflexividade.

Com relação às **interações pedagógicas**, Van Lier (1994) sugere que as mesmas podem ser agrupadas em quatro tipos:

- 1) *transmissão* – a oferta de informação partindo do conhecedor para os outros em um formato monológico. Exemplos de interações de transmissão: palestras, sermões, exercícios tipo *drills* e comandos;
- 2) *declamação ou sabatina (recitation)* – este tipo de interação é caracterizado pelo uso de perguntas e respostas, sendo que as perguntas partem do conhecedor (professor, por exemplo) e respondidas pelos outros (alunos). Os alunos são guiados a uma certa direção pelo professor;
- 3) *transação* – caracteriza-se pela troca de informações em um modelo dialógico, no qual todos os participantes contribuem para a direção do discurso. Discussões em grupo, tarefas para trocas de informações e os diversos tipos de discussões de sala de aula são exemplos dessa categoria. A agenda, contudo, é pré-estabelecida e os participantes não conseguem mudá-la; e

4) *transformação* – neste nível os participantes têm a possibilidade de mudar as situações de ensino, papéis, propósitos e procedimentos educacionais. A agenda é decidida pelos participantes e a realidade educacional pode ser transformada. A participação é voluntária ou produzida mediante pedidos ou questionamentos dos outros participantes.

O autor (op. cit.) sugere que os quatro tipos de interação pedagógica podem ser utilizados, dependendo dos propósitos, formando um *continuum*. Ele, contudo, enfatiza que o nível transformador das interações é essencial para o desenvolvimento da autonomia. O ideal, portanto, é ver como um *continuum* que pode partir da transmissão para a transformação e as oportunidades para aprendizagem se ampliarão. O termo “interações contingentes” - *contingent interactions* – foi sugerido pelo mesmo autor (1996) para caracterizar aquelas interações nas quais há grande igualdade entre os participantes, simetria em termos de distribuição de turnos e papéis, e a combinação de conhecimento ou familiaridade com os conteúdos e a imprevisibilidade.

Neste estudo, a formadora promoveu discussões ao longo de todo o ano aqui investigado, conforme anteriormente mencionado. No primeiro semestre, foram discussões baseadas nas leituras teóricas e no segundo semestre as discussões foram sobre as aulas práticas gravadas e exibidas em classe. Para as discussões baseadas nas leituras, uma prática constante da PF foi a sugestão de temas ou perguntas para serem discutidos em pares ou grupos e posterior discussão aberta com o grupo todo. No excerto a seguir temos uma discussão após a exibição de um vídeo sobre o *TPR*:

- 01 PF: Além do vocabulário (+) o que havia ali” além do vocabulário (+) tinha
- 02 *dustmop*.
- 03 A1: *Broom*.
- 04 PF: Tinha ah *broom* (+) *Sweep the floor* (+) e verbos e substantivos.
- 05 A2: Advérbios.
- 06 PF: É:: advérbios (+) tinha um pouco de gramática (+) de advérbios de
- 07 intensidade
- 08 A1: *carefully* (+) *quickly*.
- 09 PF: É então novamente nós temos o que” uma aprendizagem indutiva (+) né”
- 10 processo indutivo de aprendizagem com presença de vocabulário (+) de
- 11 gramática (+) não é verdade” (+) ok” a gramática por exemplo (+) você diz para

- 12 os alunos (+) olha usa o sufixo -ly (+) blá blá blá (+) né” ao final dos adjetivos
 13 (+) Não precisa falar isso (+) porque os alunos já conseguiram perceber (+)
 14 ensinando dessa maneira (+) Que mais usou” (+) Usou *carefully* (+) *quickly* (+)
 15 *carefully e quickly* (+) ok”
 16 A2: *Slowly*.
 17 PF: *Slowly* (+) ah:: tudo bem” ok” novamente aí a gramática é ensinada de
 18 maneira indutiva (+) que mais”
 19 Simone: O aluno fala errado mas a professora não corrige.
 20 PF: Ok (+) o aluno não fala certinho e ela não corrige (+) né” perceberam isso”
 21 Então como é que fica essa questão” por que você acha que ela não corrige”
 22 Simone: Acho que a correção acaba inibindo.
 23 PF: Mas olha (+) será que não seria isso o *Silent Period* que a gente estava falando
 24 agora a pouco (+) primeiro que não existe stress (+) método livre de stress.
 25 A1: Nem todos os alunos falaram (+) É mais a professora que fala.
 26 Angélica: Isso eu reparei (+) a produção oral é muito pequena.
 27 PF: Então nesse sentido (+) primeiro o aluno vai ouvir muito (+) né” e trabalha
 28 primeiro nesse princípio (+) a criança primeiro ouve mais do que fala (+) ouve
 29 bastante (+) né” que aqui no caso é associada à ação (+) assim como ocorre na
 30 vida real realmente (+) pra DEPOIS você pedir pra que a criança fale.

Excerto 75 - Aula do dia 26/04/05

Podemos perceber que a introdução do primeiro tópico discursivo é feita pela formadora, mas em uma tentativa de levantar as percepções dos APs quanto ao mesmo, neste caso, levantar as características das propostas do Método de Resposta Física Total (TPR). A formadora cria uma situação na qual os APs parecem ter oportunidade de construir conhecimento, mas o modelo interacional nesta parte do excerto se enquadra no que van Lier (1994) denomina de Iniciação – Resposta – Avaliação (*Initiation – Response – Feedback*). Os alunos contribuem com exemplos dos itens requisitados pela professora (linhas 3, 5, 8 e 16), mas os enunciados dos alunos são direcionados pelo professor e, portanto, característico do modelo de *transmissão* ou de *declamação*. A PF assume o papel de encerrar cada interação adotando uma postura de confirmação diante dos enunciados dos alunos.

Na linha 19, contudo, há uma mudança de tópico discursivo feita pela Simone, passando de ensino de gramática para correção de erros. A aluna percebe que não houve correção imediata por parte da professora no vídeo exibido, fato que lhe chamou a atenção. Diante da introdução deste novo tópico, a formadora aproveita para devolver a questão para a aluna, evidenciando assim uma tentativa para que a AP construa seus próprios argumentos

antes de checar as opiniões de outros colegas ou mesmo da professora, possível (provável) figura de autoridade na sala de aula. A professora utiliza a técnica do *recasting* (KORTHAGEN, 1993), a qual, segundo o autor, promove autonomia, uma vez que o aluno é capaz de apontar possibilidades e até mesmo achar soluções sem a intervenção do professor.

A formadora lança um novo argumento para tal tópico na linha 20, a provável ligação da não correção do erro ao Período Silencioso, o qual é característico do método, e que havia sido trazido nos textos teóricos previamente lidos pelos alunos. Percebe-se aqui, uma tentativa da formadora de relacionar os tópicos das leituras com as discussões e também com o outro recurso por ela utilizado, o vídeo demonstrativo dos métodos.

Ainda no mesmo excerto, na linha 25, percebemos que A1 introduz um outro tópico, o qual é confirmado pela Angélica, e desta vez a formadora conclui a interação com explicações diretas, relacionando o Período Silencioso ao desenvolvimento da criança. Como podemos perceber, o tempo de fala da formadora é maior, mas dos três tópicos do excerto, dois foram iniciados pelos alunos (linhas 19 e 25). Estes dados sugerem, portanto, que há momentos de transação na interação.

O excerto que se segue foi retirado da aula do dia 12/04/05, na qual a professora apresenta sua proposta de avaliação para o semestre e discute com o grupo os critérios para a autoavaliação.

- 01 PF: Ok (+) pessoal vamos falar um pouco da avaliação neste semestre (+) então
- 02 vamos ter um *mid-term* (+) um *mid-term exam* valendo dois pontos (+) né” e um
- 03 *final* também (+) um *final exam* valendo dois (+) aí vocês vão apresentar o
- 04 seminário que vai valer também dois pontos (+) né” (+) aí nós temos também uma
- 05 autoavaliação que vai valer dois pontos (+) mas nós vamos falar sobre isso daqui
- 06 a pouquinho (+) é muito importante né” (+) e também os diários dialogados de
- 07 leituras também dois pontos (++) **o que vocês acham**” (+) tudo bem” tudo bem
- 08 assim” ((os alunos concordam com vários alunos falando “sim” ou “tudo bem” ao
- 09 mesmo tempo))
- 10 PF: Bem (+) agora eu gostaria que vocês fizessem sugestões para os critérios da
- 11 autoavaliação ((professora vai até a lousa e escreve as sugestões)) o que vocês
- 12 acham”
- 11 Angélica: Participação.
- 12 PF: ok (+) participação em sala de aula é muito importante.
- 13 A1: Eu acho que assiduidade também.
- 14 PF: Certo:: Assiduidade (+) que mais”

- 15 Angélica: Pontualidade pode ser”
 16 PF: Tudo bem (+) pontualidade é claro. E o que vocês acham do seminário” (+) da
 17 preparação (+) do cuidado para preparar o seminário”
 18 Rosana: É verdade (+) também é importante (+) dá um trabalho ((risos)).
 19 A2: Então dos diários também (+) né”
 20 PF: Ok (+) então (+) vamos colocar também os diários” E quanto de nota vocês
 21 vão atribuir para cada um”
 22 Angélica: Eu acho que a gente pode dar uma nota geral(+) tudo valendo dois.
 23 PF: Vocês não acham que fica mais fácil uma nota pra cada item”
 24 A1: Ah eu acho mais fácil dividir a nota ((outros alunos confirmam)).
 25 PF: Então quanto vocês acham que podemos atribuir pra participação”
 26 Simone: Acho que meio.
 27 PF: Meio tá bom” ((alunos confirmam)) certo::
 28 Angélica: Acho que pode ser meio também pra assiduidade.
 29 A3: Mas são seis e se der meio pra cada vai passar de dois.
 30 PF: Então dois vão valer menos (+) né” o que vocês acham”
 31 Angélica: Então coloca menos pra pontualidade.
 32 A2: E pro seminário.
 33 PF: Pode ser”
 34 Angélica: E meio pros diários.
 35 PF: A avaliação vai ser no último dia de aula (+) e vocês vão dar um olhar
 36 retroativo (+) né” vendo tudo que fizeram no semestre (+) e olha (+) mesmo que
 37 eu não concorde eu vou atribuir a nota (+) ok” ((risos de todos)).

Excerto 76 - Aula do dia 12/04/05

Percebemos neste excerto que o propósito da interação em si já evidencia a busca da formadora em oportunizar espaços para que os alunos participem ativamente do processo, neste caso, decidindo a avaliação. Na linha 07, após a apresentação dos critérios por ela sugeridos, a mesma pede a confirmação dos alunos. Haveria, portanto, espaço para que aqueles que não concordassem sugerissem outros critérios, fato que não ocorreu uma vez que o grupo gostou da proposta avaliativa da formadora. O que vale ressaltar, contudo, é que a mesma apresentou sua proposta e aguardou a aprovação dos alunos, possibilitando participação direta dos mesmos quanto às decisões a serem tomadas.

Na segunda parte da interação, a qual tem início na linha 10 do excerto supracitado, há uma participação direta dos alunos na seleção dos critérios para a autoavaliação e também para a atribuição de valor atribuída a cada um. Percebemos neste excerto que há uma atribuição de poder de decisão aos alunos, o que é considerado vital para o desenvolvimento da autonomia dos mesmos (VAN LIER, 1994, 1996; ALLWRIGHT,

2000; MOITA LOPES, 1996). Percebemos que atinge assim o nível transacional e até transformador, no qual os participantes podem transformar a situação de aprendizagem e, portanto, as relações de poder se tornam mais simétricas. Vale ressaltar, contudo, que o excerto aqui trazido não é típico de interação em situação de aprendizagem, mas evidencia negociação.

Seguindo as propostas de van Lier (1994) para a análise das interações pedagógicas, no contexto desta investigação, os quatro tipos de interações sugeridos pelo autor, a saber, de *transmissão*, de *declamação ou sabatina*, de *transação* e de *transformação* foram percebidos, com uma predominância do modelo de *transação*, no qual formadora e APs contribuem e trocam informações e conhecimentos, em um ambiente predominantemente cooperativo e menos assimétrico, porém, com agenda previamente determinada.

Com relação ao discurso, seguindo os critérios de van Lier (1996), foi possível perceber que o mesmo pode ser descrito como um *continuum* englobando momentos de transmissão (*autoritário*), com uma predominância de discurso *autorizado* chegando no nível *exploratório*. O objetivo desta parte da análise não foi fazer uma análise aprofundada nos moldes apresentados pela Análise de Discurso, uma vez que para tal haveria necessidade de maior fundamentação e mesmo o rigor que pesquisas nesta área requerem, mas foi uma tentativa de caracterizar a maneira como o formador proporciona o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, considerando as oportunidades de negociação e o envolvimento dos alunos em tomadas de decisões. Foi possível perceber uma coerência entre as propostas da formadora na busca pela promoção da autonomia dos alunos, suas ações englobando as atividades sugeridas para efetivar tais propostas e seu discurso.

O foco da análise recairá a seguir nos alunos-professores, o processo de construção de conhecimento teórico-prático e suas percepções sobre a formação inicial.

3.2 Os alunos-professores

Esta parte da análise está organizada em torno dos dois momentos do programa de curso, respectivamente, um primeiro momento no qual as propostas visaram à construção do conhecimento teórico-prático e um segundo com uma experimentação direta com ensino por parte dos APs. Iniciamos com o primeiro momento, trazendo as opiniões dos alunos quanto à importância dos estudos teóricos nos cursos de formação. Passamos, então, para as propostas de atividades da formadora e a recepção das mesmas por parte dos APs. Incluímos aqui, portanto, as percepções de três atividades principais do semestre, a saber: a realização das leituras e a confecção dos diários dialogados e as discussões em sala.

Em seguida, passamos para o segundo momento do curso, aqui caracterizado como *momento da experiência de ensino*. O foco recai na implementação dos projetos de estágio dos três grupos aqui investigados, iniciando com uma caracterização de sua prática através da análise das aulas ministradas, incluindo na análise as crenças, pressupostos e conhecimentos que possam ter orientado suas ações.

Os componentes teoria e prática são trazidos separadamente, pois foi desta forma percebido não somente pela pesquisadora, mas também pelos APs, conforme será visto posteriormente. Ressaltamos, contudo, não ser possível tomar a construção de conhecimento teórico desvinculada da prática. Há uma direta articulação entre as crenças, teorias públicas, experiências pessoais, experiências com a prática, leituras e fatores afetivos, e esta articulação possibilita que desenvolvamos o processo de teorização.

Finalmente, trazemos as percepções dos APs acerca da sua formação inicial, se esta atendeu às expectativas iniciais. Incluímos tal aspecto por acreditar que o ser humano é movido por motivação, a qual pode ser decorrente de conquistas alcançadas. O contrário, a não satisfação interior, também pode influenciar as aspirações profissionais futuras.

3.2.1 Construindo conhecimento teórico-prático

Se tomarmos que as experiências pedagógicas propostas ao aprendiz em cursos de formação visam à construção de conhecimentos diversos (de conteúdos, pedagógicos, psico-sociais, etc.) que, por sua vez, contribuirão para o desenvolvimento de competências diversas necessárias para a prática profissional, é inegável a importância de tais conhecimentos teóricos para o processo como um todo. De uma maneira ideal e até simplista, imagina-se que, ao término do curso, o AP adquira conhecimentos específicos (conteúdos), saiba explicitar esses conhecimentos (saber dizer o que sabe) e tenha a competência para implementar ações utilizando tais conhecimentos (saber fazer o que diz que sabe). Este grande desafio tem início no próprio desenvolvimento do programa de curso, ao definir quais conteúdos devam ser incluídos e o que afinal compõe um corpo de conhecimentos iniciais para que o AP possa prosseguir seu desenvolvimento de maneira autônoma, após a conclusão de seu curso. Por outro lado, além de “o que” há o “como” implementar o programa, uma vez que deve haver congruência entre as propostas e as ações em si. Como implementar ações que integrem os estudos teóricos e a prática continua sendo um grande desafio.

Korthagen (1993, p. 5) denomina de competência inicial (*starting competence*) referindo-se às competências técnicas básicas que o AP deveria ter ao término de seu curso e afirma que esta pode ser até considerada uma pré-condição para o desenvolvimento do processo reflexivo.

Questionamentos decorrem com relação ao papel da teoria neste processo. É, então, a teoria que determina a prática? Como ocorre o aprendizado desta teoria, quais são os processos mentais envolvidos nesse processo, como as experiências e conhecimentos anteriores se articulam com o novo, qual o papel do contexto no processo, enfim, questões que ainda são investigadas. O papel da teoria (FREEMAN, 2002) sofre mudanças,

dependendo do paradigma de formação que se adota, isto é, no paradigma positivista que toma formação como treinamento, o papel da teoria é fundamental e é ela que informa a prática. Trata-se da Teoria com “T” maiúsculo, segundo Korthagen (op. cit.). Se adotarmos uma postura mais contemporânea de formação, e valorizarmos a prática de sala de aula e também as crenças e valores que compõem tal prática, há espaços para as teorias pessoais, teorias implícitas, com “t” minúsculo (ALMEIDA FILHO, 1999).

Gimenez (2005) questiona a concepção de teoria direcionadora da prática e ressalta o papel preponderante das crenças e experiências nas ações dos professores. O aspecto que enfatizamos aqui é que, dadas as limitações linguísticas da maioria dos alunos deste contexto de pesquisa, não é possível afirmar que a informação lida tenha se transformado em conhecimento adquirido e, conseqüentemente, conhecimento que possa se articular com a prática.

Nossas posições quanto ao papel da teoria na formação de professores são concordantes com as de Gimenez (op. cit.) e Williams (1999) de que o desenvolvimento do conhecimento teórico é um processo de construção social e também individual e, portanto, deva ser tomado como um *continuum* no qual as teorias lidas e estudadas se articulam com a prática e com todo o conhecimento, crenças e experiências anteriores que o profissional traz, configurando-se em um processo de teorização.

3.2.1.1 Os estudos teóricos: percepções e atitudes dos APs

Aspectos motivacionais e abertura para realizar as atividades propostas podem ser preponderantes para o sucesso das mesmas. O envolvimento do aprendiz depende de sua motivação, de suas crenças e atitudes, e estas determinarão seu esforço e investimento no processo de aprendizagem. A percepção dos APs quanto à importância do estudo das teorias

de ensino e aprendizagem apresentadas no curso são resumidas no quadro 5 a seguir, com informações obtidas através do questionário 2:

Relevância das Teorias de Ensino e Aprendizagem Estudadas - Total de alunos: 7	
() auxiliam a uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem.	7 alunos
() podem fornecer subsídios que contribuirão para a minha prática.	4 alunos
() proporcionam uma oportunidade de reflexão sobre o processo em si.	4 alunos
() não são tão válidas, uma vez que a experiência do professor é o principal aspecto.	2 alunos
() não contribuem, pois é muito mais interessante me basear em minhas experiências anteriores, meus ex-professores e em atividades testadas e que dão certo.	nenhum

Quadro 5 – Relevância das teorias de ensino e aprendizagem estudadas

Unanimemente, os APs aceitam que as teorias de ensino e aprendizagem apresentadas no curso auxiliam a compreensão dos processos (100%). 57,1% deles acreditam que os estudos fornecerão subsídios que contribuirão para um melhor desempenho na prática. Apesar do número significativo, percebe-se certa resistência por parte dos demais quanto à possibilidade de os estudos teóricos em si terem influência em suas ações.

Já 57,1% deles afirmam que o contato com as teorias de ensino e aprendizagem proporciona uma oportunidade de reflexão sobre o processo em si. Não é possível afirmar, porém, que os alunos tenham atribuído ao termo “reflexão” um sentido mais profundo que “pensar sobre a prática” e não o que reflexão realmente implica.

Outros 28,5% acreditam que tais estudos não são tão válidos, uma vez que a experiência do professor e o contato com a prática em si é que determinarão sua prática. As duas APs que assinalaram esta opção percebem teoria e prática como dicotômicas e não inter-relacionadas. Este fato possa talvez ser justificado uma vez que ambas APs já atuam como professoras. A resistência ao contato com teorias de ensino e aprendizagem pode advir de uma crença de que a prática pode ser aperfeiçoada por si só, sem o auxílio ou a necessidade de teorias acadêmicas. Há aqui uma supervalorização do aprendizado por experiência (*experiential learning*) e a não necessidade de justificar porque agem como agem. Uma delas afirma:

- 01 Simone: Quando o estágio me foi apresentado eu me senti um pouco assustada.
 02 Não conhecia o cotidiano de uma escola estadual, apenas a sua má reputação.
 03 Admito que cheguei lá extremamente esperançosa, querendo colocar em prática
 04 todas as teorias que tinha aprendido na faculdade e práticas que eu conheço de
 05 escolas de idiomas.

Excerto 77 - Diários Reflexivos

Nota-se, na colocação da AP, que sua percepção sobre teoria-prática é dicotômica e que, em sua visão, teoria é aprendida na universidade e a sala de aula é espaço para “experimentar” ou colocar em prática tais teorias. É possível que, ao dizer “práticas que eu conheço de escolas de idiomas”, a aluna se refira às atividades, técnicas e procedimentos que por ventura conhecia, advindos de treinamentos ou cursos no contexto de institutos de idiomas.

Quanto à percepção dos APs sobre a tarefa proposta pela formadora, a qual integrava a leitura à confecção de diários dialogados de leitura, dos sete APs envolvidos, cinco posicionaram-se positivamente quanto à realização da mesma e dois posicionaram-se contrariamente. Os excertos, obtidos através do questionário 2, foram agrupados a seguir, isto é, alunos que viram a atividade positivamente:

- 01 Rosana: Considerei de grande valor, pois dava-me a oportunidade de ‘conversar’
 02 com a professora da disciplina e achei muito interessante a trajetória da teoria
 03 estudada.

Excerto 78

- 01 Angélica: Foram excelentes, pois nos ajudaram a conhecer profundamente cada
 02 método, abordagem existente, nos esclarecendo a respeito de como o
 03 ensino/aprendizagem pode ser conduzido.

Excerto 79

- 01 Grazielle: É muito útil porque eles nos ajudam nas nossas escolhas, o modo que
 02 vou atuar, o que eu vou usar, como eu vou usar, para quem eu vou usar.

Excerto 80

- 01 Diego: Tais diários nos preparam para formar um raciocínio crítico e facilitam na
 02 confecção de textos críticos ou não.

Excerto 81

- 01 Fabiana: Foram bons para refletirmos e aprendermos o quanto é difícil ensinar.

Excerto 82 - Dados obtidos no Questionário 2

As percepções positivas dos alunos diante das atividades propostas favorecem na obtenção de bons resultados. Quanto aos diários dialogados, os principais pontos ressaltados pelos APs foram:

- a) a oportunidade de “dialogar” com a PF, sugerindo uma necessidade de um *feedback* mais individualizado durante o processo;
- b) a oportunidade para aprofundamento nos temas estudados, evidenciando que tal aprofundamento é necessário para o seu processo de formação, o que contribui para uma percepção que a sua formação não estaria acabada, mas que necessita de contínuos estudos;
- c) orientar as suas escolhas futuras, sugerindo que houve uma percepção entre a interação teoria e prática, isto é, as escolhas futuras poderão ser fundamentadas pelas teorias;
- d) auxiliar no desenvolvimento do senso crítico; e
- e) auxiliar no processo de conscientização de que ensinar é um processo complexo. Assim como no item b, temos indícios da percepção da necessidade de formação continuada.

Seguem-se, excertos dos dois alunos que não apreciaram a atividade, sugerindo que as duas APs preferem outros instrumentos:

- 01 Simone: Não acho tão importantes. É bom para nós escrevermos o que entendemos, mas fora isso não vejo muita utilidade.

Excerto 83 – Questionário 2

- 01 Cristina: Não vejo muita utilidade, prefiro a leitura e o debate em sala de aula.

Excerto 84 – Questionário 2

Finalmente, procedemos com as percepções dos APs sobre suas participações nas discussões em sala, dados obtidos através do questionário 2, das entrevistas, dos diários dialogados de leituras e dos diários reflexivos. Optamos por trazer os dados conforme a organização dos grupos, uma vez que a análise de suas práticas será trazida separadamente, e as discussões foram muito importantes no processo. Iniciamos com o G1:

- 01 Angélica: Achei excelente.

Excerto 85 - Questionário 2

- 01 Rosana: Opinei quando necessário e comparei a minha prática com a dos colegas.
Excerto 86 - Questionário 2

Houve realmente uma grande participação das alunas deste grupo nas discussões em sala. Rosana menciona que utilizou as apresentações das práticas das colegas para comparar com a sua própria. Foi possível perceber que a AP valoriza as experiências anteriores, algo reforçado em sua produção dos diários dialogados de leitura e também em seus diários reflexivos da prática. Ao discorrer sobre o Método de Gramática e Tradução, a aluna afirma:

- 01 Rosana: (...) eu mesma estudei inglês usando-o em 1975, quando terminei o
 02 segundo grau. Tenho guardados os livros daquele curso, mas lembro-me que a
 03 professora introduzia um pouco de conversação às aulas, talvez ela houvesse
 04 percebido a necessidade da pronúncia.

Excerto 87 - Diário Dialogado de Leitura

A opinião dos integrantes do grupo G2 pode ser percebida pelas colocações trazidas nos excertos que se seguem:

- 01 Grazielle: Prefiro ouvir os colegas (+) ouvir a opinião da professora e tirar as
 02 minhas próprias conclusões.

Excerto 88 - Entrevista

- 01 Diego: Não tive boa participação, não me senti à vontade para elogiar ou criticar
 02 meus colegas, visto que nem gostava de discutir sobre a prática, uma vez que
 03 estava desapontado com a minha.

Excerto 89 - Questionário 2

- 01 Simone: Não fui muito participativa nos debates porque não concordo muito com
 02 a opinião das minhas colegas, pelo menos em relação à realidade em que eu
 03 estava inserida. As conversas eram um pouco fora de minha realidade. A
 04 professora falava em compreensão ((em relação aos alunos)) e a única coisa que
 05 eu queria era gritar com aquelas crianças mal educadas e estúpidas.

Excerto 90 - Questionário 2

Com exceção à Grazielle, a qual teve uma participação muito restrita nos debates, Simone e Diego tiveram uma grande participação nas discussões em sala, apesar de ambos terem afirmado o contrário. Diego e Simone mencionam direta ou indiretamente uma experiência ruim que tiveram em seu contexto de estágio, o que possivelmente contribuiu para

esta postura negativa quanto aos debates em sala de aula. Simone levou o tópico da indisciplina para ser discutido com os colegas nas aulas conduzidas pela formadora. Esta argumentou que, às vezes, a indisciplina dos alunos se deve à qualidade da aula em si. A aluna ficou claramente intrigada e não concordou com a professora totalmente. Exemplificou que, às vezes, o contrário também ocorre, isto é, há aulas interessantes com materiais riquíssimos e os alunos continuam desinteressados. Simone, em sua última entrada nos diários reflexivos, afirma:

01 Simone: Mas eu não gostei do estágio. Sinto estar dizendo isso, mas só quem
02 sente o que senti na pele entende do que eu estou falando. (...) não tenho
03 capacidade de entrar numa sala de aula, fingir que eu estou ensinando e que os
04 alunos estão aprendendo. Eu me dediquei tanto, preparei coisas tão legais, gastei
05 um dinheiro que eu nem tinha (que já estava compromissado para outras coisas) e
06 na hora, tudo o que eu fiz foi perdido, ninguém ligava, ninguém dava valor, foi
07 uma decepção.

Excerto 91 - Diário Reflexivo

Finalmente, as opiniões dos integrantes do G3 podem ser percebidas conforme os excertos 92 e 93 que se seguem:

01 Cristina: Não me sinto preparada ainda para opinar – falta prática.

Excerto 92 – Questionário 2

01 Fabiana: Participei apenas dos debates que mais me interessaram.

Excerto 93 – Questionário 2

Percebem-se, nas colocações das APs, duas posturas distintas. Cristina realmente não se sente instrumentalizada para lidar com questões práticas, conforme dados trazidos anteriormente, e também não avalia sua competência linguístico-comunicativa como boa (dado obtido durante a entrevista e também nas observações das aulas); portanto, é possível que sua participação limitada se justifique por estes fatores. A Fabiana, por outro lado, limitou sua participação nas discussões sobre os assuntos de seu maior interesse. Uma participação mais efetiva da aluna teria sido importante, se considerarmos a sua formação em magistério e sua atuação como professora substituta em língua portuguesa.

Até aqui foram apresentadas as percepções dos alunos com base em suas próprias afirmações e colocações, dados obtidos por meio dos questionários, entrevistas e diários. Porém, neste estudo longitudinal foi possível observar um processo de mudança com relação às percepções dos estudos teóricos por parte da maioria dos APs. Este processo ocorreu de forma social e contextualmente situada, mas apresentou-se de maneira particular e específica. Nossas reflexões nos levaram a propor que a recepção ou abertura para os estudos teóricos pode compreender três etapas distintas. Vale ressaltar que os APs não necessariamente passaram por todas elas.

Fase 1 - RESISTÊNCIA INICIAL

Os alunos-professores não são receptivos às discussões ou às leituras teóricas, pois, muitas vezes, ainda não percebem sua necessidade, importância ou mesmo sua relação com a prática. Esta resistência também pode advir de suas crenças e experiências anteriores e pode perpetuar uma percepção dicotômica de teoria e prática, influenciando a prática futura do professor.

Fase 2 - DESCOBERTA

Os APs tornam-se mais receptivos, pois, ao serem expostos às discussões e leituras, juntamente com as experiências efetivas na prática através das atividades de estágio, passam a perceber a teoria como um componente ligado a ela. Há, contudo, uma ligação muito forte com as teorias implícitas.

Fase 3 - CONSOLIDAÇÃO

A etapa na qual a teoria permeia e integra a prática inextricavelmente e há uma busca em justificar suas ações, bem como as de seus professores, com explicações teóricas, ancoradas não apenas nas teorias implícitas, mas nas acadêmicas. Esta é uma etapa que demanda tempo, experiência e formação continuada.

Neste estudo foi possível perceber que os alunos envolvidos iniciaram e atingiram etapas distintas. Conforme dito anteriormente, os processos são particulares e estão ligados principalmente às crenças, experiências e expectativas dos APs, as quais são construídas socialmente. Trazemos a seguir excertos dos alunos dos três grupos investigados.

No Grupo 1, por exemplo, foi possível perceber que as experiências prévias com ensino de língua inglesa da Rosana foram determinantes para a construção de sentidos das leituras teóricas. A aluna praticamente não apresenta resistências aos estudos teóricos e logo no início do processo começa a estabelecer relações entre suas experiências, crenças e conhecimentos prévios com as leituras e discussões teóricas. Podemos ver nos excertos que se seguem, retirados dos diários dialogados de leituras que ocorreram no início da coleta de dados deste estudo, isto é, primeiro semestre de 2005, as descobertas teóricas da aluna e as relações que estabelece com a sua prática de sala de aula.

01 Refletindo sobre tudo o que vimos neste semestre em Didática, vejo que desde
02 que tive o primeiro contato com a Língua Inglesa estudei três métodos diferentes:
03 1) Método Audiolingual, de 1969 até 1971; 2) Método de Gramática e Tradução,
04 de 1975 a 1977 e finalmente o CLT ((referindo-se à Abordagem Comunicativa)),
05 de 1997 a 2001.

Excerto 94 - Diários Dialogados de Leitura

01 Sem saber que há muitos anos meu procedimento em sala de aula tinha pelo
02 menos 80% a ver com o sócio-construtivismo, já vinha utilizando técnicas desta
03 maneira. Talvez porque fiz um curso de Inglês que foi ministrado desta maneira e
04 procuro aplicar o que aprendo em sala de aula, gosto cada vez mais da Língua
05 Inglesa.

Excerto 95 - Diários Dialogados de Leitura

Dois aspectos importantes são observados nos excertos acima: a aluna não apenas constata que já utilizava os princípios do sócio-construtivismo em sua prática, mas também propõe uma justificativa para o fato, isto é, a sua experiência como aluna.

No Grupo 2, trazemos as percepções de Diego sobre os estudos teóricos em três momentos distintos. Inicialmente, no primeiro (excerto 96) o aluno comenta a sua experiência de observação de aulas em institutos de idiomas durante a sessão de visionamento. Vejamos:

- 01 Diego: Então, eu fiz a observação lá no ((instituto de idiomas)), com a X ((nome
02 da Prof^a)) (+) lá sim que percebi (+) ela sim tem domínio do que ela ensinava (+)
03 era muito legal de ver porque (+) quando ela tá interagindo com os alunos (+)
04 qualquer pergunta fora do contexto que eles faziam (+) ela dava assim uma
05 explicação muito legal (+) ela já solucionava as dúvidas. (...) o que eu estudava na
06 teoria / eu via na prática.
07 Simone: No ((instituto de idiomas))?
08 Diego: é / no ((instituto de idiomas))
 Excerto 96 - Sessão de Visionamento

Este excerto é bastante rico em dados sobre as crenças de Diego sobre ensino de línguas em instituto de idiomas, sobre professor e o “domínio” do que ensina, mas focalizando em sua percepção de teoria e prática, vemos uma visão aplicacionista de teoria, isto é, naquele contexto foi possível perceber as teorias acadêmicas estudadas na universidade “em prática”, limitado, neste caso àquele contexto. Seu estágio de observação em instituto de idiomas foi importante para a sua prática futura, mas, ao mesmo tempo, reforçou a sua crença de que teoria e prática não se relacionam da mesma maneira em contexto de escola pública, contexto de suas aulas de estágio no semestre seguinte. Utilizando as etapas sugeridas anteriormente, o AP não apresentou resistência inicial, principalmente pelas relações que estabelecia com a prática de observação. Outro dado importante com relação ao AP foi a incorporação do discurso da formadora, conforme podemos ver nos excertos que se seguem:

- 01 Discutimos atualmente a importância de abordagens como essa que vimos aqui
02 ((propostas de Vygotsky)), para criarmos a consciência do **bom professor**,
03 **reflexivo**, e contribuirmos para a mudança do ensino de hoje.
 Excerto 97 - Diários Dialogados de Leituras

01 Considero fundamental o estudo do assunto em questão ((Abordagem Ecológica)),
 02 é necessário trabalhar **possuindo teoria que auxilia na prática**, desta forma
 03 alcançarei um trabalho mais completo e satisfatório.

Excerto 98 - Diários Dialogados de Leituras

Diego faz uma ligação entre a necessidade de desenvolvimento da competência teórica (“abordagens como essa que vimos aqui” – excerto 97, linha 1) como meio de instrumentalizar o “bom professor” (reflexivo) de forma que a teoria auxilie a prática (Excerto 98 – linha 2). Uma vez mais a concepção aplicacionista de teoria e também a percepção que é papel do formador oportunizar contatos com ela.

Finalmente, no Grupo 3, foi possível perceber uma resistência inicial bastante acentuada por parte de ambas as componentes. Por meio dos questionários, entrevistas e também da observação das aulas foi possível perceber dois pontos importantes nas percepções de Fabiana. O primeiro é uma supervalorização da experiência como determinantes para a prática, desvinculando-a de teoria, reforçando a dicotomia teoria x prática. O segundo aspecto é a visão aplicacionista de teoria, isto é, teorias são criadas para serem colocadas em prática. Esta visão inicial permeou toda a experiência de prática de estágio não apenas de Fabiana, mas também de sua parceira Cristina, conforme podemos ver no excerto a seguir, retirado da entrevista final com a dupla.

01 Fabiana: Eu acho que foi muito pouco (+) a gente lia muita coisa ao mesmo
 02 tempo mesmo os *journals* (+) pelo menos os meus não foram bem feitos porque
 03 muita coisa eu não entendia (+) não era repassado assim (+) entendeu não
 04 entendeu.

05 Cristina: É porque o tempo é curto e é muita coisa (+) e as abordagens têm
 06 muitos detalhes (+) que você não sabe (+) e pra uma aula é pouco (...) eu acho
 07 que **tinha que ter mais prática e um pouco menos de teoria**.

08 Fabiana:É (+) pra você distinguir uma abordagem da outra (+) e **até tentar aplicar**
 09 em sala de aula.

10 Cristina: é porque a gente precisa **aprender na escola e aplicar na prática** (+) só
 11 que com pouco tempo não dá (+) você não consegue fazer isso (+) e tem muita
 12 coisa que a gente não entendeu mesmo.

13 Pesq: E quando vocês foram preparar as aulas (+) vocês recorreram às teorias
 14 estudadas (+) aos materiais que a professora indicava?

15 Fabiana: não (+) não dava tempo.

16 Cristina: mas tudo aquilo que a gente viu (+) a gente aprende (+) e **vai aplicando**
 17 **na prática**.

- 18 Fabiana: é (+) tem coisa que fica (+) e a gente vai usando aquela **teoria na**
 19 **prática.** (...)
 20 Pesq. O que é saber ensinar”
 21 Fabiana: Porque tem (+) tem professor que sabe muito (+) mas ele não tem uma
 22 didática (+) ele não tem uma maneira adequada para conseguir passar tudo aquilo
 23 que ele sabe pro aluno (+) pra que o aluno aprenda.
 24 Pesq. E como a universidade poderia auxiliar nesse processo”
 25 Fabiana: **Com mais prática** (+) mas não essa prática que você vai lá e assiste a
 26 aula do outro (+) ou você gosta ou você não gosta.
 27 Cristina: Ou você concorda (+) ou você não concorda (+) e você não pode
 28 opinar em nada (+) né”
 29 Fabiana: Porque você lê a teoria (+) e aí você vai lá (+) e **o professor não faz**
 30 **nada daquilo que você aprendeu na teoria** (+++) então não tem (+) **não tem**
 31 **uma ligação** (++) é isso que eu não entendo.
Excerto 99 – Entrevista

Este excerto também está rico em detalhes sobre as percepções de teoria e prática de ambas APs. Conforme exposto anteriormente, o não estabelecimento de relação entre os componentes teóricos e práticos foi fator de desmotivação para as APs, as quais trazem críticas às propostas da formadora, principalmente as atividades de discussão das aulas gravadas em vídeo que, nas palavras da AP, não promoviam espaço para discussões efetivas e permaneciam no campo do “gostar ou não”(linha 26). De um lado temos Fabiana que, apesar de já possuir experiência com ensino de língua portuguesa em contexto de escola pública, não consegue fazer sentido das leituras e discussões e transpor e relacionar esses conhecimentos com a sua prática e, de outro, Cristina apresenta baixas expectativas com a profissão e igualmente não estabelece relação entre teoria e prática. Ainda de outro, as expectativas da formadora quanto a promover esta relação através das atividades propostas são altas, mas, ao mesmo tempo, ela é consciente de suas limitações, como é possível perceber no excerto a seguir, sobre as atividades de observação e as discussões decorrentes das observações:

- 01 Mas eles têm oportunidades de assistir aulas em outras escolas (+) mas é muito
 02 pouco tempo, né” Para você descobrir (+) para você realmente saber trabalhar
 03 você precisa de um tempo maior, tem que ter um contato maior **com essa**
 04 **prática** (+) tem que ter tido mais (+) tem que ter lido mais (+) mas isso não
 05 em um ano (+) em um semestre, né” (...) Eu peço que eles descrevam a prática
 06 (+) e que depois eles se posicionem (+) e que assim (+) que eles tentem
 07 justificar porque o professor trabalha como trabalha. (...) Eu peço para eles
 08 trazerem a abordagem do professor e aliar (+) e trazer uma fundamentação

09 teórica (+) que é uma tentativa de estar aliando a prática à teoria (+) aquilo que
 10 ele viu nas observações (+) então porque que ele acha que a abordagem é essa
 11 (+) ou o método que ele usa é esse, né” (+) utilizando a teoria que ele viu (+)
 12 mas isso é no finalzinho só. (...) Eu acho que essas discussões que aparecem (+)
 13 sobre as observações de aula (+) são as mais interessantes e mostram assim que
 14 eles estão envolvidos (+) não é só pegar a teoria e ó “hoje a gente vai ver o
 15 Silent Way” (+) né” Eu acho que essas discussões realmente importam né”
 16 (+) até vou me preocupar mais com isso na minha prática futura (+) até estar
 17 deixando espaço para os alunos (+) acho muito importante.

Excerto 100 – Entrevista com a Formadora

Neste excerto percebemos um momento que reflexão e questionamento por parte da PF quanto às suas propostas pedagógicas. Há um momento entre as linhas 12 e 15 no qual ela verbaliza que todo um planejamento voltado para as propostas, métodos e abordagens de ensino precisa ser revisto, uma vez que as questões que emergiram da prática não foram discutidas em sala. Fica também evidente que justificar porque o professor ensina como ensina ou tentar estabelecer as ligações entre suas práticas e as teorias acadêmicas é uma tarefa difícil e que pode ocorrer no final da disciplina ou curso (linha 12).

Retomando esta parte da análise, a qual se propôs a discorrer sobre as atitudes dos APs quanto aos estudos teóricos, percebemos que há uma série de fatores relevantes para a recepção e compreensão das teorias de ensino e aprendizagem e também a promoção da articulação entre teoria e prática. Ao iniciar esta parte da análise, havia uma expectativa que, devido às experiências efetivas com ensino de línguas dos alunos Rosana, Diego, Simone e Fabiana, tal articulação ocorreria mais facilmente e, conforme as etapas aqui propostas (Resistência Inicial, Descoberta e Consolidação), estes alunos não apresentariam resistência e iniciariam já na fase de descoberta, algo que apenas ocorreu com Rosana. Há, ainda, o fator tempo, o qual foi insuficiente para que os alunos-professores desenvolvessem a percepção de teoria que pode ser relacionada com sua própria prática de ensino. De qualquer maneira, essa não articulação pode comprometer o desenvolvimento do processo de teorização em si, o qual traz imbricadas as teorias acadêmicas e também as teorias pessoais que se articulam

possibilitando os sentidos aos fenômenos. Criamos teorias o tempo todo, mesmo quando não pensamos nelas e este é o processo de teorizar ao qual nos referimos.

Ainda com relação às percepções de todos os APs envolvidos neste estudo, foi possível notar certa coerência entre a abertura para efetuar estudos teóricos, o nível de produção dos diários dialogados de leituras e a decorrente participação nas discussões, isto é, foi possível perceber que aqueles com diários mais elaborados tiveram maior participação nas discussões. Há, contudo, que se considerar alguns aspectos limitadores para a participação nos debates, dentre os quais, aspectos pessoais como características de personalidade, motivação e aspirações pessoais; aspectos linguísticos envolvendo a compreensão do assunto abordado, uma vez que o baixo nível de competência linguístico-comunicativa pode ter limitado tal processo de compreensão (este tema será discutido no item seguinte da análise) bem como as crenças e experiências anteriores dos APs.

3.2.1.2 O desenvolvimento da competência teórico-prática: limitações

Por meio da análise dos dados, foi possível perceber que o processo de desenvolvimento teórico-prático do aluno foi um trabalho baseado nas leituras e elaboração dos diários de leitura para discussão em sala de aula, ao mesmo tempo em que os alunos faziam seu estágio de observações de aula. Pressupunha-se que possíveis articulações ocorressem entre os temas teóricos lidos e discutidos e os dados da prática que eles observavam. Os alunos poderiam, também, trazer pontos relevantes observados para as discussões em grupo.

No período de coleta que compreendeu o primeiro semestre do ano de 2005, encontramos apenas 2 ocorrências de citações dos alunos com relação aos seus estágios de observação, girando em torno de exemplos de indisciplina, do baixo status da língua inglesa

no currículo e a abordagem predominantemente gramatical do professor na rede pública. Tal fato não implica, contudo, que tais inter-relações não estivessem ocorrendo, mas fornece evidências que discussões não partiram das práticas observadas, mas dos temas levantados dos textos lidos.

Na entrevista com a formadora, a mesma afirmou sobre o assunto:

- 01 Pesq: Eu vi que você (+) que eles têm uma gama de textos (+) de leituras teóricas
 02 para fazer (+) e ao mesmo tempo que estão fazendo a observação de aulas.
 03 PF: Certo.
 04 Pesq: Então (+) teoricamente (+) o aluno teria que trazer as questões para
 05 discussão (+) Eu percebi que em apenas dois dias os alunos trouxeram questões da
 06 prática (+)
 07 PF: Da observação de aula (+) eu acho assim (+) de certa forma EU deveria estar
 01 possibilitando (...) talvez eu devesse abrir um espaço para estas discussões (+) eles
 02 acabam falando comigo separadamente (+) eu acho que acabei não abrindo espaço
 03 para isso (+) porque eu acho muito importante (+) eu acho que a observação pela
 04 observação não adianta nada (+) o importante é trazer esta discussão para a sala de
 05 aula.

Excerto 101 - Entrevista

Tal fato traz implicações no sentido do lugar da teoria (ou Teoria) dentro das propostas da formadora, isto é, há todo um trabalho partindo da teoria. Neste sentido, a própria interação entre teoria e prática pode ficar comprometida. A formadora, contudo, reconhece que oportunizar tais discussões é importante para o desenvolvimento do conhecimento teórico-prático do aluno. A formadora, em sua entrevista, ressalta o papel da competência teórica para o desenvolvimento do professor:

- 01 PF: Eu acho que os dois ((teoria e prática)) são muito importantes (+) agora mais
 02 uma vez (+) eu vou falar da minha experiência (+) mas não é minha experiência
 03 só (+) minha (+) de outros professores (+) de alunos (+) como por exemplo a
 04 teoria foi importante (+) né” porque eu vinha de um trabalho muito prático (+)
 05 assim (+) eu não tive contato antes do ((nome de um instituto de idiomas)) eu não
 06 tive contato com teorias eu tive treinamento (...) é claro que não é só a teoria que
 07 vai gerar questionamento da prática (+) mas eu digo assim (+) o contato com a
 08 teoria pra mim foi tão importante (+) eu acho que você:: PRECISA da teoria pra
 09 você saber aonde você está pisando.

Excerto 102 – Entrevista

Conforme podemos notar no excerto recém citado, a formadora ressalta que a teoria é muito importante, o que nos remete à sua experiência precoce de ensino, iniciando seu

trabalho aos 14 anos em institutos de idiomas. Ela, portanto, ao se deparar com a teoria anos mais tarde, já tinha suas experiências de ensino tanto como aprendiz quanto como professora. Seu próprio processo partiu, de certa forma, de experiências práticas.

Retomando a questão dos temas para discussões terem sido levantados das leituras, torna-se importante ressaltar ainda que os textos foram, em sua maioria, em LI e as discussões foram conduzidas em língua portuguesa. Foi possível, após a análise das aulas nas quais as discussões ocorreram e também por intermédio dos outros instrumentos, levantar alguns fatores que limitaram o desenvolvimento do conhecimento teórico dos APs, dentre os quais, as limitações linguísticas, tópico a ser analisado na seção seguinte da análise.

Outro aspecto importante percebido durante esta análise foi a dissonância entre as expectativas dos alunos e a cultura de ensinar da formadora. Vejamos no excerto que se segue:

- 01 PESQ: Teve algum método ou abordagem que vocês tiveram dificuldade pra (+)
- 02 Cristina: *Silent Way*.
- 03 Fabiana: Eu até hoje não sei pra que que serve aquilo (+) aqueles pauzinhos.
- 04 Cristina: Isso porque foi ela que deu ((o seminário foi conduzido pela Fabiana)).
- 05 Fabiana: Eu acho assim (+) tinha que ter uma aula sobre(+) pra depois desenvolver
- 06 o trabalho e apresentar (+) mas ela faz o contrário” (+) primeiro a gente tem que
- 07 apresentar uma coisa que você não tinha entendido (+) e depois ela passa um
- 08 vídeo daquilo (++)
- 09 PESQ: E você acha que deveria ser o contrário”
- 10 Cristina: Claro(+) até porque você lê uma coisa que é totalmente nova (+) e em outra
- 11 língua (+) e você não acha nada na internet com tradução (...) você não entende
- 12 bem (+) acha que é daquele jeito e tudo bem.

Excerto 103 – Entrevista Semi-Estruturada com o G3.

Como podemos notar no excerto recém citado, principalmente nas linhas 05-08, há mais uma evidência da divergência entre as culturas de aprender das alunas e a cultura de ensinar da formadora. Se por um lado temos uma formadora com propostas com vistas ao desenvolvimento da autonomia de seus alunos, possibilitando oportunidades de descobertas e de construção do conhecimento, percebemos que as alunas se enquadram em um perfil tradicional de alunos, isto é, as mesmas esperavam que um “conhecimento pronto” fosse

“transmitido” pelo professor. Tal fato, em nossa visão, pode ter comprometido o processo de desenvolvimento das alunas, cujas crenças e percepções necessitariam de reflexão não apenas para transformações, mas principalmente para que alternativas fossem alcançadas para otimizar o processo de desenvolvimento das mesmas.

3.2.1.3 A competência linguístico-comunicativa

As limitações linguísticas de alguns alunos puderam ser notadas nas apresentações dos seminários, os quais, em sua maioria, foram baseados em textos escritos em LI. Trazemos um excerto extraído de uma transparência e também *handout* distribuído para o grupo na aula do dia 03/05/05. O tópico da aula era a produção da escrita e o texto base foi retirado de Brown (1994). Podemos perceber, no excerto que se segue, que a compreensão do texto por parte das APs ficou comprometida e conceitos errôneos podem ter advindo de tal fato.

- 01 Processo e produto
- 02 Poucas décadas atrás, os professores estavam preocupados na maioria das
- 03 vezes, com o produto final da escrita: ensaio, relatório, história e como o
- 04 produto final deveria aparecer.
- 05 As redações **têm** que encontrar certos níveis de estilo retórico do inglês
- 06 prescrito; precisa refletir a gramática; ser organizado com que a platéia
- 07 consideraria como sendo convencional (é preciso que entendam o que falamos,
- 08 uma boa dica de atenção foi colocada em modelo de composição que os
- 09 estudantes emulariam e com o produto final do estudante, **precisa ser bom** pela
- 10 lista de critérios que incluem: conteúdo, organização, vocabulário, uso da
- 11 gramática e considerações mecânicas tais como, não trocar as letras e
- 12 pontuações).
- 13 Não há nada herdado de forma errada, se o aluno ter atenção no que faz com os
- 14 critérios acima. Eles ainda são a preocupação dos professores. Quando o aluno
- 15 conseguir focalizar o conteúdo e a mensagem da língua, quando seus próprios
- 16 motivos intrínsecos forem colocados no centro da aprendizagem, começamos a
- 17 desenvolver o que é denominado processo e este aluno estará se aproximando
- 18 da escrita.

Excerto 104 - Extraído do *Handout* do seminário do dia 03/05/05.

A aluna baseou-se no texto de Brown (op. cit, capítulo 17, p. 319-346). O trecho a seguir foi extraído da página 320, no qual o autor afirma:

01 Process vs. product
 02 A few decades ago writing teachers were mostly concerned with the final
 03 product of writing: the essay, the report, the story, and what that product should
 04 “look” like. Compositions were supposed to (a) meet certain standards of
 05 prescribed English rhetorical style, (b) reflect accurate grammar, and (c) be
 06 organized in conformity with what the audience would consider to be
 07 conventional. A great deal of attention was placed on “model” compositions
 08 that students would emulate and on how well a student’s final product
 09 measured up against a list of criteria that included content, organization,
 10 vocabulary use, grammatical use, and mechanical considerations such as
 11 spelling and punctuation.
 12 There is nothing inherently wrong with attention to any of the above criteria.
 13 They are still the concern of writing teachers. But in due course of time, we
 14 became better attuned to the advantage given to learners when they were seen
 15 as creators of language, when they were allowed to focus on content and
 16 message, and when their own individual intrinsic motives were put at the center
 17 of learning.

As alunas apresentam diversos problemas de compreensão do texto, com evidente estratégia de uso de tradução literal para o texto, os quais serão explorados a seguir.

Iniciando com os títulos na linha 01 dos excertos supracitados, as APs colocam “Processo e produto”, enquanto que o texto base traz “Processo versus produto”. Notamos que, enquanto o autor quer contrapor conceitos, as alunas estão agrupando os mesmos.

O autor organiza o parágrafo, primeiramente tecendo considerações sobre a escrita como era concebida no paradigma anterior, conforme descrito nas linhas 04-11 do texto, isto é, as redações deveriam se fixar em modelos os quais os alunos supostamente poderiam imitar. O tempo verbal foi mudado no texto das APs, com o uso de presente “têm” - linha 05, “precisa ser bom” – linha 9, fugindo da ideia principal do texto que é relatar o processo de escrita como **era** nas propostas tradicionais com foco no produto para depois focar como **são** atualmente. Esta construção ficou perdida na tradução das APs, dando uma ideia que as mesmas misturaram as duas perspectivas e não conseguiram perceber as colocações do autor, isto é, estabelecer que se saiu de uma proposta de produção de escrita com foco no produto (tradicional), para uma proposta de produção de escrita com foco no processo (contemporânea).

Finalmente, não ficou claro se as APs perceberam que o papel dos alunos também mudou, isto é, saímos de uma perspectiva na qual os mesmos eram vistos como “imitadores” de modelos pré-estabelecidos para “criadores com foco no conteúdo e na mensagem”.

As preocupações dos APs quanto ao desenvolvimento linguístico foram trazidas para as discussões, conforme o excerto que se segue extraído da aula cujas discussões eram sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

- 01 AP: É fundamental capacitar o aluno a atingir a competência linguística (+) mas
 02 (+) pessoal (+) às vezes (+) nem o professor assume essa competência linguística
 03 (+) né” Às vezes (+) você não sai preparado pela universidade também (+) né” pra
 04 atingir o aluno a isso também (+) é outra crítica que eu faço (+) eu percebi (+) nós
 05 percebemos durante os estudos dos PCNs.
 06 PF: Que o professor não tem competência linguístico-comunicativa”
 07 AP: Isso (+) quando o aluno sai da universidade (+) né” ele não está totalmente
 16 preparado (...) como nós observamos (+) e todos nós sabemos (+) a maioria dos
 17 professores não tem a necessária habilidade com a língua que ele ensina (+) Outro
 18 questionamento da minha parte também (+) é que (+) o nas outras disciplinas (+)
 19 os alunos não precisam de curso (+) de fazer curso fora (+) e o inglês a gente
 20 necessita (+) né”

Excerto 105 - Aula do dia 03/05/05

Conforme percebemos, dois pontos cruciais são questionados pela AP, respectivamente, que a formação inicial oferecida pela universidade não prepara o professor linguisticamente falando e que há a necessidade desse preparo se estender além-universidade, por meio de cursos em institutos de idiomas. Diante das colocações da aluna, a formadora não se posicionou de pronto, mas incluiu o tópico nas discussões finais. Ela oportunizou a discussão entre os alunos primeiramente para, então, dar sua opinião. A discussão dos alunos girou em torno de as universidades instituírem uma prova específica de língua inglesa (*placement test*) em seus vestibulares e não aceitarem aqueles que apresentarem um nível básico de competência linguística. Houve certo consenso de que tal procedimento não seria democratizante, uma vez que as escolas públicas de ensino regular geralmente não oferecem um ensino de língua inglesa de qualidade, o que impossibilitaria aos alunos advindos daquela realidade de cursarem Letras. A questão apresenta-se como um dilema, se considerarmos

como ponto de partida o status da língua estrangeira (neste caso, o inglês) em contexto de escola pública, condições de trabalho e desenvolvimento dos professores que atuam naquele contexto, bem como a formação inicial desses professores. Diante deste quadro, o problema pode ser “atacado” por duas vias distintas: a primeira delas é via formação continuada para atingir os profissionais que já atuam com ensino de LE, com projetos que considerem realmente as questões trazidas por eles de seus contextos e que não seja medida impositiva e dissociada da realidade. A segunda é via formação inicial, com propostas para desenvolvimento das competências iniciais necessárias (KORTHAGEN, 1993; ALMEIDA FILHO, 1999), incluindo aqui o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, diante da impossibilidade de ensinar uma língua que não se fala. Com ações concomitantes em ambas as esferas podemos vislumbrar a chegada de alunos mais preparados para ingressar no ensino superior e também a oferta de cursos nos quais os futuros professores poderão, após o período de graduação, trilhar autonomamente em busca de seu desenvolvimento. Estas questões serão retomadas nas considerações finais deste estudo.

As preocupações com o baixo nível de competência linguístico-comunicativa também foram trazidas por uma AP, ao relatar as suas dificuldades para realizar as leituras propostas tanto nos cursos dados pela PF, quanto no curso de LA, disciplina que fazia no decorrer do semestre. Podemos ver no excerto que se segue:

- 01 AP: Eu tive muita dificuldade pra entender os textos (+) eu às vezes (+) precisava
- 02 de textos em português.
- 03 PF: Deixa eu fazer uma pergunta pra você ((nome da AP)) (+) você recorria à
- 04 tradução (+) é isso” Traduções do inglês pro português”
- 05 AP: Eu peguei textos traduzidos (+) pegava a parte do português e do inglês (+)
- 06 pra ver se eu conseguia entender pra depois passar (+) eu produzia alguma coisa.
- 07 PF: Eu acho que a dificuldade maior é em relação ao próprio texto (+) né” (+) aos
- 08 conceitos (+) não é fácil (+) e você vai ver isso só no último ano (+) tanto que já
- 09 existe outra proposta. (...) Na verdade (+) é a questão do próprio conteúdo ser
- 10 diferente (+) né” e ele vem todo de uma vez.

Excerto 106 - Aula do dia 03/05/05

Percebemos, na afirmação da aluna, que a mesma recorre a textos em língua materna para fazer sentido dos seus conteúdos e poder redigir os diários dialogados de

leituras. Tal fato sugere uma não preparação linguística da aluna para a leitura e compreensão de tais textos. A justificativa oferecida pela PF é que a dificuldade se deu em função das complexidades dos mesmos e a não familiaridade dos APs com seus conteúdos. Este é, em tese, o primeiro contato dos alunos com as teorias e, portanto, mesmo com textos em LM dúvidas poderiam surgir, mas certamente em menor número.

As limitações quanto à competência linguístico-comunicativa influenciando na compreensão dos textos e, portanto, limitando interpretações ou conduzindo a conceitos errôneos também podem ser percebidas no excerto que se segue, no qual as APs discutiam os papéis atribuídos ao professor:

- 01 AP1: Facilitador:: é bom (+) mas não pode facilitar tudo (+) tem matérias que
- 02 são mais difíceis (+) aí você tem que facilitar pro aluno mesmo. (+++) *Manager e*
- 03 *controller* é a mesma coisa”
- 04 AP2: Não (+) não (+) são coisas diferentes.
- 05 AP1: *Assessor*::: (+) assessor de que” essa eu não entendi.
- 06 AP2: eu também não (+) vou ver no dicionário. ((Após checar no dicionário e não
- 07 entender completamente, pergunta para a pesquisadora)) *Assessor* tem a ver com
- 08 avaliar”
- 09 Pesq: Sim (+) tem sim.
- 10 AP1: ((para a PF)) O *Prompter* é aquele professor meio impaciente”
- 11 PF: Eu não vejo assim (+) eu vejo mais como motivador (+) e não como
- 12 centralizador.

Excerto 107 - Aula do dia 08/08/05

AP1, aparentemente, quando se refere ao professor como facilitador, interpretou erroneamente o termo, reforçando o conceito que já havia exteriorizado em aulas anteriores de professor como “transmissor”, relacionando então facilitar no sentido de facilitar a transmissão para o aluno ao invés de facilitador do processo de aprendizagem em si. A mesma aluna apresentou problemas com relação à palavra *assessor*, e seu sentido no texto que era de “avaliador”. Outro questionamento da aluna ocorreu com relação a *Prompter*, cujo sentido no texto era o de professor instigador, que motiva o aluno a encontrar respostas. Há, ainda, a questão da necessidade de um mediador no processo, isto é, percebemos que as APs

recorreram à pesquisadora, por estar mais próxima, e depois para a formadora para as suas confirmações.

A formadora incluiu o vídeo de Larsen-Freeman (1986) sobre os diferentes métodos e abordagens, aparentemente com o intuito de propiciar aos APs uma oportunidade de ver ao menos um recorte das propostas estudadas, principalmente porque as chances dos alunos terem tido contato anterior com algumas delas, como a Sugestologia ou o Método Silencioso, eram realmente pequenas. Foi possível perceber que, em formação inicial, o dar sentido às propostas e teorias estudadas se trata de um processo confuso, de percepções iniciais que não se confirmam, ou mesmo de decepções. Trata-se de *processo* realmente, com idas e vindas, constatações e mudanças. É o que é sugerido no excerto que se segue:

- 01 PF: E o que a gente vê (+) então de aspectos positivos aqui e as
 02 limitações: ((sobre o TPR))
 03 AP: É o que eu ia falar também (++) o Diego disse que achou a aula bem
 04 dinâmica (+) que ele gostou da interação (++) quando eu li pra fazer o diário
 05 (+) eu li essa parte que a aula é dinâmica (+) é divertida (+) eu tive uma
 06 ideia (++) depois de assistir ao vídeo (+) eu já não gostei da aula (+) eu não
 07 não achei nem divertida e nem dinâmica
 08 PF: E qual a ideia que você teve"
 09 AP: Eu tava com a ideia justamente essa que você falou (+) de o professor chegar
 10 em um aluno (+) e um aluno conversar com o outro (+) eu já achei essa aula
 11 uma coisa mecânica (+) eu já como professora (+) eu já não usaria esse método
 12 (+) né" essa técnica (+) né" (+) E assim (+) com a leitura foi totalmente
 13 diferente de assistir o vídeo (+) achei uma coisa muito mecânica.

Excerto108 – Aula do dia 26/04/05

Não consideramos como uma limitação propriamente dita, mas uma característica importante do processo de teorização. Percepções iniciais podem ser contestadas, transformadas, re-construídas ou mudadas radicalmente. Um aspecto importante é que aqueles temas com os quais os alunos já tinham tido experiência anterior, ou já haviam tido contato com a prática, foram aqueles mais discutidos e os diários foram melhor elaborados. Foi possível perceber tal fato com discussões envolvendo o Audiolingualismo, por exemplo, e o Método de Gramática e Tradução, propostas bastante recorrentes nas discussões. Os dados sugeriram, portanto, que o conhecimento prático e experiencial

apresentam-se como elementos importantes no processo de desenvolvimento teórico-prático dos APs.

Os dados deste estudo, portanto, sugerem que um nível de competência linguístico-comunicativa insuficiente pode comprometer o desenvolvimento de outras competências vitais para o futuro professor, como a competência aplicada, a competência teórica e até mesmo a profissional (ALMEIDA FILHO, 1999).

Ao trazer o tema do desenvolvimento das competências do professor de línguas, faz-se necessário abordar com mais atenção tal processo, denominado por Almeida Filho (2006) como processo de profissionalização do professor, que é caracterizado pelo autor como um processo gradual, que tem como ponto de partida duas “competências fundadoras”, conforme podemos ver na seguinte citação:

Para usufruir de uma competência profissional concebida sob critérios de composição e ação contemporaneamente desejáveis, os professores partirão, conforme aludimos anteriormente no texto, de uma competência implícita crescentemente evidenciada e explicada, combinada com outra **competência essencial**, a de poder usar a língua-alvo que também se pode descrever em termos próprios (de sua gramática, fonologia, articulação discursiva, etc). A partir dessas duas competências fundadoras, os professores integrarão ao conjunto conhecimentos teóricos relevantes que se fundirão numa competência implícita renovada (apuradas pela teoria relevante de autores e pesquisadores) agora reconhecível como qualitativamente outra – a competência sintética ou aplicada. (p. 12)

Uma das competências fundadoras às quais o autor se refere é a linguístico-comunicativa, foco desta parte da análise. Segundo o autor, portanto, partimos da competência implícita, isto é, aquela advinda da prática, das experiências, as quais, no geral, difíceis de serem explicitadas e da competência linguístico-comunicativa para que ocorra o processo gradual, a partir do contato com as teorias sobre os processos de ensinar e aprender, que nos possibilita explicitar conscientemente nossas escolhas pedagógicas. É exatamente nesta articulação entre fatores implícitos e os explícitos que se desenvolve a competência

profissional do professor. Reconhecidamente, vemos que a competência linguístico-comunicativa permeia tal processo.

Basso (2001), em seu trabalho de doutorado, partiu de dois grupos de competências primordiais necessárias para que o professor se desenvolva profissionalmente. O primeiro deles constituído das competências ligadas à língua propriamente dita, isto é, englobando seu uso e aspectos formais (Competências: Linguística, Metalinguística, Discursiva, Estratégica, Comunicativa), e no outro bloco a autora propõe a Competência Profissional, cujo termo inclui a Competência de Ensinar e a Competência Reflexiva, esta última denominada pela autora como aquela que capacita o professor a perceber os problemas cotidianos de sua sala de aula, refletir e buscar soluções para os mesmos. Seu conceito de Competência Reflexiva atém-se ao nível técnico procedimental da reflexão. Diante do desenvolvimento destes dois blocos de competências o professor poderá atingir a Competência Político-Educacional, a qual, segundo a autora, deve caracterizar o professor para que sua prática extrapole os limites de sala de aula e enquadre-se em uma perspectiva de prática pedagógica transformadora, considerando as implicações de suas ações em um contexto sócio-político mais amplo.

Blatyta (1999, p. 67), discorrendo sobre o papel das teorias implícitas do professor, afirma:

Para modificar uma prática e atingir um nível de competência aplicada (Almeida Filho, 1993), que consiste num saber teórico e no ato de saber fazer e ensinar de acordo com esse saber mais consciente, não é suficiente conhecer as teorias explícitas sobre abordagem. A compreensão das teorias explícitas é atravessada por teorias implícitas, fruto de experiências pessoais de cada professor.

O excerto acima foi retirado de um trabalho da autora sobre formação continuada, mas é possível trazê-lo para a realidade de formação inicial, o que nos permite dizer que o fazer pedagógico é o resultado da articulação das experiências e das crenças advindas dessas experiências, da oportunidade de experimentação com a prática e do

entendimento dessa prática à luz dos estudos teóricos. O ponto que queremos ressaltar em nosso estudo é que este entendimento, ou esta articulação, pode ficar comprometido uma vez que o processo de construção de sentidos em si pode não ocorrer.

Finalmente, os dados deste estudo apontam para evidências de um comprometimento do desenvolvimento da competência aplicada dos APs advindo de um insuficiente desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

Resultados envolvendo o desenvolvimento de tal competência foram obtidos em outros contextos, como por exemplo, no estudo descrito por Barcelos, Batista e Andrade (2004), porém, o enfoque ficou na insuficiência de tal competência comprometendo as ações práticas. As autoras também investigaram as expectativas dos alunos que esperavam o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa e aplicada. Basicamente esperavam aprender a língua e aprender a ensinar a língua. Os resultados apontaram para uma percepção negativa quanto ao curso de formação e o fato de não terem atingido tais objetivos.

Vieira-Abrahão (1999) afirma que a formação inicial adequada, desenvolvida por meio de um trabalho embasado em propostas reflexivas, pode levar o aluno-professor a desenvolver uma postura de autoavaliação constante que pode resultar em uma abertura para novas propostas e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional do professor. A competência linguístico-comunicativa apresentou-se como fator de limitação para os professores em serviço. Sobre tal fato, a autora (op. cit., p. 46) afirma:

Outra limitação diz respeito à ausência de trabalho voltado para o aprimoramento da competência linguístico-comunicativa do professor, o que não fez parte de nossos objetivos e mostrou-se essencial, pois de nada adianta investir nas competências aplicada (teórica) e profissional do professor, se o mesmo não possui a ferramenta básica para o ensino que é a própria língua-alvo.

Como podemos perceber, o futuro profissional daquele professor cuja competência linguístico-comunicativa não se desenvolveu adequadamente pode ficar comprometido. O que ressaltamos, portanto, é a necessidade de se implementar programas de

formação inicial que atente para a necessidade de desenvolvimento desta competência básica, uma vez que o professor necessitará dela para que seu desenvolvimento profissional ocorra. Há, contudo, de se promover a conscientização de que o AP deve buscar tal conhecimento autonomamente, tanto durante a sua formação inicial como em sua vida profissional.

A seguir, trazemos uma seção sobre os projetos de ensino realizados pelos três grupos participantes deste estudo.

3.2.2 A implementação dos projetos de estágio

Os grupos participantes desta investigação tiveram um período aproximado de seis meses para a observação de aulas práticas fora do contexto universitário e também para pensarem em qual contexto gostariam de implementar seus projetos. A professora-formadora deixa livre a opção do contexto, i.e., escola pública municipal ou estadual, escola da rede particular, institutos de idiomas ou instituições filantrópicas que ofereçam aulas do idioma. A formadora iniciou o semestre discutindo os projetos com os APs, e houve uma insistência muito grande por parte dos alunos para que a mesma disponibilizasse modelos de projetos. A formadora disponibilizou alguns, frisando que cada contexto determinaria o tipo de projeto e reforçou a necessidade de justificarem as escolhas de métodos e abordagens.

Passamos, então, para a análise das implementações dos projetos dos alunos envolvidos no contexto desta investigação, sendo que os três grupos ministraram aulas em contexto de escola pública. Optamos por trazer a análise por grupos, por perceber que a relação entre os componentes teóricos estudados e a prática efetiva se apresentou de maneira distinta, variando conforme o grupo. É importante salientar que nossas expectativas com relação às aulas ministradas pelos APs não se centraram em “confirmar” se as teorias

estudadas e discutidas eram “aplicadas” na prática, uma vez que, se assim fosse, seria a relação causa-efeito. Ao contrário, uma vez que no semestre anterior os alunos foram expostos às mais variadas propostas de métodos e abordagens, com atividades e técnicas distintas, as expectativas recaíam em suas escolhas pedagógicas e, principalmente, como lidar com a imprevisibilidade das questões da sala de aula.

Iniciamos com uma breve caracterização do projeto do grupo, focando os objetivos principais. A seguir, trazemos uma descrição de uma aula típica visando caracterizar a abordagem de ensinar predominante dos APs. A seguir, traçamos um paralelo entre as intenções iniciais e o discurso dos APs e suas ações efetivas, tentando sugerir possíveis justificativas para os desencontros evidenciados, aqui vistos com naturalidade devido ao fato do ser humano ser contraditório por natureza..

3.2.2.1 O Grupo 1

O G1, composto pelas alunas Angélica e Rosana, idealizou e implementou o projeto de mini-curso cujo título foi: *Entretendo e Aprendendo*, realizado com alunos de uma 5ª série. A coleta compreendeu 10 aulas ministradas pela dupla, perfazendo um total de 05 horas de filmagens. O objetivo principal do projeto foi dar continuidade ao trabalho iniciado pela professora do contexto, acrescentando atividades “com o intuito de aumentar a motivação e melhorar o aprendizado”, dando ênfase ao “vocabulário base para a comunicação cotidiana”. Este é um aspecto reconhecido pelas alunas como primordial, isto é, para uma sala de 5ª série o trabalho deve se desenvolver em torno de vocabulário, o que pôde ser confirmado na sessão de visionamento, conforme excerto 109 a seguir:

- 01 Rosana: Eu acho(+) assim (+) na 5ª série a gente deveria trabalhar muito mais o
 02 vocabulário porque eles vêm pra ser alfabetizados.
 03 Angélica: Não adianta / **a gramática vai ter que ser indutiva mesmo.**
 04 PESQ: Mas o que é a promoção de gramática indutiva” Como você promove isso”
 05 Angélica: A ((nome da formadora)) deu um bom exemplo (+) tipo(+) você pode
 06 trabalhar a *repetition* tipo (+) *ok, guys* / ah/ ok (+) *My name is* ((nome da AP))
 07 *what’s your name*” bla bla bla (+) *how are you*” (+) tipo uma coisa de insumo
 08 mesmo (+) tipo eles saberem que *what’s your name* é qual o seu nome sem saber
 09 que *what* é (+) porque eles não (+) não sei eles não memorizam muito isso.
 10 Rosana: não não.

Excerto 109 – Sessão de visionamento

Há dois aspectos a serem abordados: o papel da gramática no ensino de línguas e o desenvolvimento do vocabulário. Quanto ao ensino da gramática, aparentemente, as alunas querem fugir de uma proposta predominantemente gramatical, com explicitação de tópicos gramaticais e exercícios mecânicos, talvez pelo fato de tal aspecto ter sido amplamente discutido em sala. Percebe-se que a Angélica, ao ser questionada na linha 04 quanto à promoção de uma abordagem indutiva para o ensino da gramática, a mesma utiliza um exemplo dado pela formadora durante as discussões em sala de aula, conforme transcrito a seguir:

- 01 F: Então o professor vai e diz *Hi* (+) *my name’s* ((nome da PF)) (+) *I’m* ((nome
 02 da PF)) *and now ok* (+) e já vai pro outro e diz *What’s your name:* (+) *Hi how are*
 03 *you:* (+) Não é assim que funciona: né: na entrada vai falar presente em inglês e
 04 quando vai sair pra beber água (+) já tem que falar tudo em inglês (+) vai
 05 perguntar o endereço do colega (+) de onde ele é (+) não é assim: né: (+) é claro
 06 que na próxima aula a gente retoma isso aí e não se espera assim que na primeira
 07 aula fale tudo perfeitamente (+) né: mas a gente não fica só falando pra depois de
 08 2 aulas 3 aulas é que vocês vão produzir (+) então é diferente (+) tá bem”

Excerto 110 – Aula do dia 26/04/05

As alunas afirmam que fundamentaram seu projeto nas propostas comunicativas, conforme podemos ver no excerto que se segue:

- 01 Percebemos que na Escola Pública os métodos comunicativos encontram maiores
 02 barreiras para a sua aplicação devido ao histórico do ensino focado no *Grammar*
 03 *Translation Method*, isto é, “foco nas regras gramaticais, memorização de
 04 vocabulário, várias declinações e conjugações, tradução de textos e exercícios
 05 escritos” (Brown, p. 52). Sendo assim, notamos que a parte oral do aprendizado
 06 fica em déficit. (...) A postura que assumiremos será de facilitadores procurando
 07 minimizar o tradicionalismo comumente apresentado. Para isso nos basearemos
 08 no *Communicative Language Teaching CLT*, o qual, conforme nos informa Brown
 09 (1994, p. 79), se fundamenta no aprendizado focado na afetividade, oralidade,
 10 significação, compreensão (não memorização), aceitação do uso da língua nativa,
 11 interação e motivação.

Excerto 111 - Retirado do Projeto de Estágio: *Entretendo e Aprendendo* – G1

As APs iniciam o excerto mostrando conhecimento de que as propostas estruturais são as mais utilizadas no contexto da escola pública, que as propostas comunicativas são dificilmente adotadas naquele contexto, e que o desenvolvimento da produção oral fica comprometido (linhas 01 – 06). As alunas definem seu papel de facilitadoras (linha 06) e têm como objetivo implementar propostas comunicativas com ênfase na oralidade. Como base no projeto de estágio, os objetivos das alunas foram:

1. promover o desenvolvimento do vocabulário visando à prática da oralidade em sala de aula;
2. incluir o elemento lúdico, considerando-se a faixa etária dos envolvidos no projeto;
3. o ensino da gramática via indução, evitando a explicitação e, conseqüentemente, fugindo de propostas mais estruturais de ensino.

Neste estudo, foram filmadas 10 aulas ministradas pelas APs, as quais foram analisadas e possibilitaram levantar as seguintes categorias de uma aula típica (o plano de uma aula das APs encontra-se nos anexos deste estudo):

- os cumprimentos em inglês ao chegar e partir, evidenciando uma tentativa para oferta de insumo em L-alvo;
- apresentação de vocabulário com auxílio de materiais visuais (cartazes ilustrativos) para evitar o recurso da tradução;
- a prática de repetição dos termos apresentados para a prática da pronúncia; e
- proposta de exercícios escritos envolvendo o vocabulário tema da aula para fixação dos mesmos.

Durante a implementação do projeto das APs, houve a promoção de uma atividade de dramatização envolvendo números, atividade realizada na aula do dia 12/09/05, na qual foi possível perceber uma tentativa de promoção de interação. Para sua realização, as

APs distribuíram um *handout* na aula anterior, pedindo para que os pares praticassem em casa e realizassem a dramatização na aula seguinte. A seguir, o *handout* entregue aos alunos:

A – Hello!
 B – Hello! What is your name?
 A – My name is What is your name?
 B – My name is What is your phone number?
 A – My phone number is And your phone number?
 B – It is

Excerto 112 - Retirado do Projeto de Estágio: *Entretendo e Aprendendo* – G1

Foi a primeira vez que os alunos realizaram uma dramatização em língua inglesa e, naturalmente, ficaram agitados e em sua maioria interessados em realizar bem a tarefa. Alguns deles conseguiram realizar a atividade sem o auxílio do modelo, enquanto outros utilizaram o roteiro. Durante a sessão de visionamento, as APs comentaram a atividade, a qual foi avaliada positivamente por elas.

- 01 PESQ: Qual foi o objetivo específico desta atividade para vocês”
- 02 Angélica: O objetivo específico era:: mostrar um pouco da utilidade dos *numbers*
- 03 (+) tipo fora do *one two three four five six seven ten* (+) a gente usou os
- 04 números telefônicos por causa disso e introduzir também um pouco deste trabalho
- 05 *in pairs* (+) deste trabalho oral (+) desta questão de desinibir um pouco.

Excerto 113 – Sessão de visionamento

Nota-se, através das colocações da Angélica, que as APs colocaram três objetivos para a tal atividade: o primeiro é o uso efetivo dos números para a comunicação. Podemos ressaltar aqui uma tentativa de promoção de ensino significativo (BROWN, 1994). O segundo objetivo é a própria promoção da interação através da prática oral e o terceiro objetivo é gerar oportunidades que promovam a socialização e, conseqüentemente, a desinibição dos alunos. Independentemente se alcançáveis ou não, tais objetivos remetem a temas amplamente discutidos em sala com a formadora, fato que pode ter influenciado na promoção da atividade.

As alunas atribuíram uma grande importância a esta atividade e o excerto que se segue foi retirado do diário reflexivo da Rosana (já comentado anteriormente):

01 Rosana: De modo geral os alunos saíram-se bem e quase metade da classe soube
02 falar sem ler. Acho que com crianças nesta faixa etária temos que fazer um
03 tipo de bumerangue nos conteúdos, porque de uma aula para outra eles
04 esquecem parte, senão totalmente o que foi estudado. Percebi que todos
05 gostaram das atividades, tanto escritas como orais, exceto os dois alunos citados
06 anteriormente – deixaram de fazer as atividades, pois mais faltam do que
07 vem e inclusive neste dia não compareceram à escola. Achei que esta aula
08 foi bastante produtiva e houve colaboração da parte dos alunos para que
09 houvesse um bom andamento das atividades. Acredito que se eu fosse a
10 professora desta sala, agiria como está sendo feito e na medida do possível
11 diversificaria as atividades para interagir cada vez mais com os alunos. Se hoje
12 em dia, nem os adultos querem aulas estáticas, quanto mais as crianças que têm
13 toda energia do mundo.

Excerto 114 - Diário Reflexivo do dia 12/09/05

Percebemos, nas colocações da AP, que a mesma menciona elementos importantes como uma concepção de ensino que respeita as diferenças específicas para cada faixa etária, a visão não linear de aprendizagem, evidenciando que os conteúdos devem ser retomados (a aluna utiliza o termo “bumerangue”), o recurso de diversificação de atividades para aumentar a motivação e também evidências do reconhecimento da importância da promoção da interação no processo de aprender línguas.

Ainda sobre a mesma atividade realizada pelos alunos, um questionamento surgiu durante a sessão de visionamento, sendo que as alunas interromperam a exibição da aula e comentaram os erros de pronúncia dos alunos durante a realização da atividade. Questionadas quanto ao tratamento dos mesmos, as APs se posicionaram da seguinte forma:

01 PESQ: Fazendo um levantamento dos problemas (+) qual (+) quais seriam as
02 atividades para tratamento desses erros” Como vocês pensaram em fazer esse
03 tratamento”
04 Rosana: Bom (+) eu acho que (+) assim (+) a questão dos números eu acho que
05 levaria DE NOVO e faria com que a classe toda repetisse novamente (+) não
06 especificamente o aluno porque inibe né” É muito ruim (...) então (+) de maneira
07 geral ninguém sabe quem precisou (...)
08 Angélica: Um joguinho de (+) de vira e repete vira e fala (+) jogo da memória *one*
09 *one* (+) *two two* (+) dá pra brincar.

Excerto 115 – Sessão de Visionamento

Percebemos, nas colocações das APs, preocupações com os aspectos afetivos da aprendizagem (linha 06), assunto também discutido nas aulas promovidas pela formadora, especificamente com os princípios norteadores para a prática pedagógica propostos por Brown (1994). O autor sugere que a prática do professor deveria ser norteada por três princípios básicos: os cognitivos, os afetivos e os linguísticos. Rosana visualiza a repetição como recurso para o tratamento dos erros, mas a AP não ignora os aspectos afetivos e faria uma atividade em grupo para não inibir aquele aluno que cometeu o erro. Angélica, por sua vez, sugere a introdução de jogos envolvendo os números para um segundo e diferente contato dos alunos com os mesmos. Percebe-se, também, que tal opção partiu das sugestões para tratamento de erros feitas pela formadora do contexto investigado. O posicionamento das alunas quanto a não causar constrangimentos também foi mencionado em seu projeto de estágio.

- 01 Tratamento dos erros: procuraremos tratar os “erros” durante o desenvolvimento
- 02 do projeto de forma mais indireta possível, procurando não constranger nem
- 03 desmotivar nenhum dos alunos.

Excerto 116 - Retirado do Projeto de Estágio: *Entretendo e Aprendendo* – G1

Traçando um paralelo entre as propostas da formadora e o desempenho dos APs em suas práticas, percebemos que assuntos discutidos e estudados foram transpostos para a prática, principalmente no que se refere à tentativa de implementar propostas comunicativas.

As APs depararam-se, contudo, com algumas limitações para a implementação de seu projeto. Inicialmente, a complexidade das propostas comunicativas e o pouco tempo para estudos e decorrentes discussões e experimentações com as mesmas foi um fator preponderante para o grupo. Foi possível perceber que as APs trazem, em sua prática, tentativas de promoção de atividades comunicativas sem, contudo, oferecer insumo em L-alvo, o que atribuo à insegurança inicial e também ao pouco desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa por parte de uma das integrantes do grupo. Em segundo lugar, a implementação de uma proposta comunicativa em uma sala de 5ª série com número elevado

de alunos configura-se em desafio, mesmo para professores experientes. Um terceiro fator importante percebido foi o fato de as mesmas recorrerem às práticas comuns de suas experiências como aprendizes, misturando desta forma atividades estruturais/audiolinguais com as comunicativas. Tal fato pode ser comprovado com a percepção de que se promove produção oral através de exercícios mecânicos de repetição, o recurso da tradução bastante utilizado, mesmo em caso de cognatos, a percepção de que se promove interação colocando os alunos em pares para a execução de exercícios em sua totalidade escritos e a memorização de diálogo, que é uma técnica audiolingual.

Trazemos, a seguir, um quadro contendo as intenções e objetivos das alunas com a implementação do projeto, as características de suas práticas efetivas e possíveis razões para o desencontro:

Objetivos do grupo:	A prática efetiva:	Asserções e possíveis razões para o desencontro:
- promover o desenvolvimento do vocabulário visando à prática da oralidade em sala de aula;	- apresentação de vocabulário fora de contextos de uso; - pouco insumo em L-alvo; - produção oral entendida como prática mecânica de repetição; - memorização de diálogo entendida como produção oral; - interação entendida como trabalho em pares para a execução de exercícios escritos.	- tempo insuficiente para realizar estudos teórico-práticos sobre as complexas propostas comunicativas; - pouco desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa para efetivar as propostas comunicativas; - as crenças e experiências anteriores como base para as ações práticas.
- incluir o elemento lúdico para aumentar a motivação dos alunos para o aprendizado;	- utilização de atividades escritas com muitas ilustrações, enigmas, caça-palavras, cruzadinhas e jogos.	- materiais ricos, porém, visando o desenvolvimento do vocabulário em práticas escritas, sem a utilização dos mesmos para produção oral; - a própria limitação linguística das APs pode ter impedido a expansão dos objetivos escritos para os orais.
- o ensino da gramática via indução, evitando a explicitação;	- pouco insumo em L-alvo; - utilização de exercícios estruturais; - explicitação gramatical e tradução, sem oportunizar um tempo para que o aluno “descubra o tópico ensinado”.	- o ensino de gramática via indução depende primeiramente de muito insumo em L-alvo. Percebe-se uma tentativa das APs de fugir das propostas do paradigma anterior sem, contudo, estarem completamente instrumentalizadas linguística e metodologicamente para efetivar as mesmas.
- propostas comunicativas de ensino.	- mistura de atividades estruturais e comunicativas;	- proposta “comunicativizada” (Almeida Filho, 1993), indício de um processo natural que, com maior oportunidade de experiência prática e também através de formação continuada, essa prática pode ser renovada.

Quadro 6 – Objetivos e características do projeto do G1.

Finalmente, foi possível perceber que no projeto das APs do G1 os processos de ensinar e de aprender se deram ao redor do desenvolvimento do vocabulário e do conteúdo gramatical, com tentativas de uma abordagem indutiva para o ensino da gramática, o que nos leva a entender que o mesmo focou muito mais atividades preparatórias para a comunicação do que para atividades interativas propriamente ditas. As APs utilizaram mais a LM em função de se tratar de uma sala de 5ª série e, portanto, são iniciantes no aprendizado do idioma e também talvez porque uma delas dispunha de pouca autonomia para sustentar a L-alvo em sala de aula.

3.2.2.2 O Grupo 2

O G2, composto pelos alunos Diego, Grazielle e Simone, idealizou e implementou o projeto de mini-curso cujo título foi: *Ministrar no Estado: Desafio e Criatividade – um curso para iniciantes com enfoque na oralidade*, realizado com alunos de duas classes de 5ª série. A coleta de dados compreendeu um total de dez aulas ministradas pelo grupo, perfazendo seis horas de filmagem.

O objetivo geral do projeto foi aumentar o nível de motivação para o aprendizado da língua através de “atividades que promovam a interação entre os alunos, como as “*pair activities*”, conversas em grupos, tudo enfatizando a conversação sobre assuntos estudados”. Dentre os objetivos específicos estavam:

- a) preparar os alunos para produzirem e compreenderem questões e sentenças simples sobre assuntos do dia-a-dia, como roupas, cômodos da casa, comida, animais, etc;
- b) oferecer a oportunidade para os alunos produzirem oralmente o que aprenderam em sala de aula, através de diálogo com os colegas; e
- c) apresentar a língua como instrumento de acesso às informações.

Como fundamentação teórica para a sua prática, o grupo mencionou no projeto que não utilizaria “um único método em especial, mas elementos de alguns: os cartazes da *Suggestopaedia*, as atividades em duplas e com música da Abordagem Comunicativa e a repetição, com perguntas e respostas indutivas do Método Audiolingual” (dados obtidos do projeto de estágio do grupo).

O primeiro ponto relevante a ser levantado é o próprio título do projeto, o qual sugere uma crença ou pré-conceito dos integrantes do grupo, ou de algum integrante do mesmo, de que realizar um trabalho em instituições públicas é realmente desafiador. Esta crença foi percebida em uma integrante específica do grupo, conforme podemos ver nos excertos que se seguem:

- 01 Simone: Eu não pretendo atuar como professora na rede pública porque se ganha
- 02 mal e os alunos não nos respeitam. Pretendo trabalhar em centros de
- 03 idiomas, em universidades e editoras.

Excerto 117– Questionário 2

- 01 Simone: Quando o estágio me foi apresentado eu me senti um pouco assustada.
- 02 não conhecia o cotidiano de uma escola estadual, **apenas a sua má reputação.**
- 03 (...) Eu quero dar aula em um lugar onde eu e o meu conhecimento somos
- 04 ambos valorizados. Escola estadual nunca mais!

Excerto 118 - Diário Reflexivo do dia 05/11/2005.

É possível notar que as experiências com a prática de estágio não foram positivamente percebidas pela AP, e talvez a crença que a aluna já trazia sobre o ensino na rede pública (excerto 118 na linha 02 - conhecia a sua má reputação) pode ter sido fator importante ou pode até mesmo ter influenciado tais percepções negativas e também determinar seus planos, os quais não incluem atuar nesse contexto.

Outro integrante do grupo, porém, não teve a mesma percepção da colega e em sua última entrada nos Diários Reflexivos, Diego comenta a experiência que teve no mesmo contexto:

01 Diego: Ao longo do nosso mini-curso tivemos momentos de alegria pelos
 02 resultados satisfatórios alcançados, mas se olharmos para as aulas como um todo,
 03 teremos a sensação de que deixamos algo a desejar. Não, porém, com
 04 relação ao nosso empenho na preparação das aulas ou no planejamento do
 05 curso, mas com relação ao retorno obtido com os alunos. Não há dúvidas de
 06 que a nossa experiência foi muito positiva, enquanto professores estagiários,
 07 foi muito bom conhecer e vivenciar o contexto do ensino público, não por
 08 ter sido agradável, mas porque desse modo, saberemos como lidar com muitos
 09 problemas e desafios encontrados no ensino.

Excerto 119 – Diário Reflexivo do dia 05/11/2005.

Percebe-se que o AP tem uma postura diferente de sua colega, isto é, ele valoriza tal experiência e sua insatisfação está exatamente no baixo nível de *feedback* dos alunos de tal contexto. É importante ressaltar que ambos APs já atuavam como professores de LI, porém, em contextos de institutos de idiomas ou ministram aulas particulares.

A outra integrante deste grupo teve ainda uma percepção mais díspar. Vários pontos positivos são ressaltados pela AP, conforme podemos ver no excerto que se segue:

01 Grazielle: Particularmente, eu **gostei muito de trabalhar com a 5ª série**, apesar de
 02 ser um pouco difícil (afinal, é a idade onde começa a adolescência),
 03 eles são muito inquietos, são também **muito carentes** e tinham os alunos que
 04 realmente **queriam aprender**. (...) Nós sempre valorizamos a opinião deles, pois
 05 é muito importante isso, as sugestões, as propostas, do que eles gostam, do que
 06 eles não gostam, do que preferem, de que jeito gostam, de que jeito não é
 07 bom, o que pode ser melhorado mais rápido, menos rápido, mais ou menos
 08 conteúdo. Observamos também o que fazia a aula render e o que não nos dava
 09 satisfação e nem resultados bons.

Excerto 120 – Diário Reflexivo do dia 25/10/2005.

A AP teve sua primeira experiência com ensino de línguas e conseguiu perceber as complexidades do contexto de escola pública, com salas heterogêneas e alunos com comportamento difícil, mas também de alunos carentes e interessados em aprender (linhas 3 e 4). Outro aspecto interessante é que a experiência de estágio lhe proporcionou aprendizagens que envolveram seleção de materiais, de conteúdos, técnicas e procedimentos mais eficazes para se alcançar os objetivos propostos.

A mesma AP comentou na sessão de visionamento uma fala da professora do campo de estágio que foi importante para as suas percepções, conforme podemos ver no excerto que se segue:

01 Grazielle: Eu lembro que teve um dia (+) que a professora falou assim :: é que às
02 vezes nós (+) mas é que às vezes vocês cobram do aluno um retorno que o aluno
03 fique sentado sempre prestando atenção (+) ela falou isso (+) é não é assim eles
04 são crianças e aí ela falou assim (+) oh repara (+) ela ta fazendo (+) a aluna
05 respondia e tal (+) corria ficava correndo pra lá e pra cá (+) mas fazia (+) do
06 jeito deles mas faziam.

Excerto 121 – Sessão de Visionamento

Percebe-se que este ajuste de expectativas foi vital para as suas percepções sobre a experiência em si e esta contribuição veio da professora do campo de estágio, compartilhando a sua experiência com a aluna estagiária.

O ponto mais importante é que, diante de uma mesma experiência prática, as perspectivas dos integrantes podem ser totalmente diferentes, o que sugere que as expectativas, crenças e experiências anteriores atuam preponderantemente em tais percepções (PAJARES, 1992).

O segundo ponto a ser comentado com relação ao projeto do grupo é o fato de o objetivo central fixar-se no desenvolvimento da produção oral. Conforme visto anteriormente, suas expectativas giravam em torno de oportunizar espaços para que as interações ocorressem em sala de aula, o que infelizmente não foi alcançado na maior parte do tempo observado. Houve uma estruturação do projeto em torno de tópicos de vocabulário (roupas, partes da casa, alimentos, supermercado, cores), sem atrelar os mesmos às funções comunicativas. O que ocorreu na realidade foi a introdução de vocabulário sobre os tópicos mencionados através da utilização de materiais visuais diversos e bem elaborados, mas a produção oral ficou comprometida. Consequentemente, a produção oral ficou percebida pelo grupo como exercício de repetição, prática constante nas aulas, conforme descrita no diário da Grazielle no excerto que se segue:

01 Grazielle: O tema foi “*supermarket*”. Nós fizemos um cartaz bem colorido com as
 02 palavras novas, duas atividades para serem feitas na sala de aula e mais a tarefa,
 03 que foram duas folhas. (...) Nós começamos explorando a observação dos alunos,
 04 com os desenhos na folha de apresentação, coisas que encontramos no
 05 supermercado. (...) Após a observação dos alunos, nós fizemos uma **atividade**
 06 **oral**, como sempre fazemos, nós lemos o cartaz, **eles repetiam as palavras novas**
 07 (todas escritas em *glitter*) e **eles repetiam duas, três vezes** e depois cada um leu
 08 uma atividade sozinho. Foi feita uma atividade em sala, **uma cruzadinha**, um
 09 **caça-palavras**, e eles colaram as atividades no caderno como de costume. Ao
 10 final da aula, eles receberam uma tarefa para completar o nome das figuras nos
 11 espaços em branco.

Excerto 122 – Diário Reflexivo do dia 17/10/2005

Este excerto de Grazielle tipifica as aulas ministradas pelo grupo e encontra-se nos anexos o plano da aula comentada pela AP. Percebemos que as práticas anteriormente mencionadas foram uma constante para o grupo, partindo sempre da apresentação do vocabulário desconhecido, o qual nesta aula foi bastante extenso e aparentemente envolvendo uma seleção questionável em se tratando de uma 5ª série, com termos como *forklift* (empilhadeira) e *pallet* (paleta ou palheta)¹⁶. Em seguida, há a repetição do vocabulário finalizando com exercícios escritos feitos em pares ou grupos pelos alunos.

Este assunto foi trazido na sessão de visionamento e pode ser visto no excerto que se segue:

01 PESQ. Eu pude perceber (+) e vocês também colocaram como objetivo do projeto
 02 (+) o desenvolvimento da oralidade (++) E vocês utilizaram como estratégia e
 03 procedimentos de sala de aula a repetição (+) eu gostaria que vocês falassem um
 04 pouquinho sobre isso.
 05 Simone: Bem (+) a gente tem que lembrar que são uma 5ª série (+) onde eles não
 06 vêem estrutura gramatical (+) e a gente queria fixar (+) quando a gente falou
 07 ORALIDADE (+) é **fixar a pronúncia** de certas (+) de certos vocabulários (+) é
 08 isso que a gente quis (+) a gente não ia conseguir (+) já é difícil e naquele
 09 contexto mil vezes mais (+) montar uma classe de Abordagem Comunicativa (+)
 10 onde eles iam falar (+) não **VOCÊ que vai falar** (+) porque não dá.
 11 PESQ: Não”
 12 Simone: Ah::eu acho que não(+) eu estou meio descrente desculpa (+) a gente quis
 13 trabalhar os **drills**.
 14 PESQ: Então vocês trouxeram um pouco do/
 15 Grazielle: Do **método audiolingual**.
 16 Simone: A gente colocou isso no projeto.
 17 PESQ: E repetição é produção oral”

¹⁶ *Pallet* - armação de madeira, retangular, em que os bens são armazenados. Sua parte inferior contém o espaço necessário para a inserção dos "garfos" de uma empilhadeira. Fonte: MICHAELIS. *Pequeno dicionário* [Inglês-português; português-inglês]. 44. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

- 18 Simone: Ah:: não:: é”
 19 Diego: Não não (+) Porque é mecânico (+) você ouviu algo (+) na sequência repete.
 20 Simone: Ah é (+) você produz aquilo (+) mas não aquilo que você quis produzir.
 21 PESQ: Em quais propostas vocês mais se enquadrariam” (+) o trabalho de vocês e
 22 não o desejo”
 23 Simone: **Eu acho que o audiolingual** porque a gente produzia entre aspas
 24 oralmente (+) e depois treinava a escrita (++) audiolingual (++) e a gente levou
 25 figuras como parte do audiolingual (+) também (+) vocês concordam”
 26 Grazielle: hum hum.
 27 Diego: É (+) basicamente todo o nosso trabalho (+) todas as nossas aulas (+) eram
 28 estruturadas dessa forma.

Excerto 123 – Sessão de Visionamento

Conforme podemos perceber no excerto recém citado, inicialmente Simone afirma na linha 5 que em uma 5ª série não são trabalhadas estruturas gramaticais, possivelmente se referindo ao ensino explícito de gramática. O ponto questionável recai, mais uma vez, na não associação deste vocabulário para o uso efetivo da língua. Há uma justificativa para a utilização da repetição (linha 7) que foi a de fixar a pronúncia e também uma razão para a não adoção de propostas comunicativas (linhas 8, 9, 10). Percebemos uma crença e até mesmo um pré-conceito quanto ao contexto no qual ministraram as aulas e a impossibilidade de se efetivar propostas mais comunicativas ou mesmo comunicativizadas (ALMEIDA FILHO, 1993; 1999). Esta posição, principalmente da Simone, pode ser constatada na mesma sessão de visionamento quando a aluna comenta sobre suas opiniões acerca da Abordagem Comunicativa.

- 01 Simone: Então (+) o que eu achei (+) a Abordagem Comunicativa (+) ela é
 02 maravilhosa (+) só que por exemplo (+) eu percebia que tinha pessoas (+) e eu
 03 sou assim tá” que tem pessoas dentro da minha classe (+) que **elas aprenderiam**
 04 **melhor** (+) elas não aprendiam direito (+) porque elas se adaptariam melhor por
 05 exemplo **no método Audiolingual**.
 06 PESQU: Você acha”
 07 Simone: Eu sou uma pessoa assim (+) eu tenho dificuldade para aprender uma
 08 língua assim primeiramente na AC (+) **porque eu preciso de repetição** (+)
 09 porque foi o **primeiro método que eu aprendi** e para mim é natural aprender
 10 assim (+) é uma coisa que flui naturalmente (+) Com a AC eu aprendo
 11 (+) mas eu tenho que estudar MUITO (+) eu preciso **escutar falar escutar**
 12 **falar pra fixar**.

Excerto 124 - Sessão de Visionamento.

A AP exterioriza suas preferências pelas propostas audiolinguais e sugere que a utilização de tal método no contexto da universidade na qual estudou línguas, os resultados seriam mais satisfatórios. Talvez a inclusão da repetição como estratégia de ensino em suas aulas advenha de sua própria crença ou preferência pessoal.

O terceiro aspecto levantado a partir do projeto de mini-curso deste grupo, bem como das questões levantadas durante a observação das aulas por eles ministradas, é a questão do método. Os APs afirmaram no projeto que não se fundamentariam em “um único método em especial, mas em elementos de alguns: os cartazes da *Suggestopaedia*, as atividades em duplas e com música da Abordagem Comunicativa e a repetição, com perguntas e respostas indutivas do Método Audiolingual”. Nota-se que os APs selecionaram pontos de sua preferência de cada proposta, respectivamente, da Sugestologia eles selecionaram os cartazes, o que de certa forma é uma surpresa uma vez que a Sugestologia é muito mais conectada com o uso de música para diminuir o estresse e potencializar a aprendizagem (BROWN, 1994). Da Abordagem Comunicativa, os APs mencionam as atividades em duplas (*pair work*), sugerindo uma conexão com promoção de interação e produção oral, e também atividades com música, que não somente devem ser vinculadas às propostas da Abordagem Comunicativa, mas o trabalho com música é conectado a muitas propostas de ensino. Finalmente, o grupo menciona o Audiolingualismo com a técnica de repetição visando à memorização e ao ensino da gramática de forma indutiva, o que, segundo Brown (op. cit., p. 57), nas propostas audiolinguais há pouca ou nenhuma explicação gramatical, mas a gramática é ensinada muito mais por analogia indutiva do que explicações dedutivas.

A opção por uma postura eclética com relação ao método é vista com ressalvas por alguns autores, dentre os quais Kumaravadivelu (2003), o qual afirma que tal prática é realmente arriscada, pois pode configurar um ecletismo sem critérios ou embasamentos teóricos, mas sim baseados em crenças e experiências anteriores ou em suas intuições.

Dentre os três grupos investigados neste estudo, o G2, foi o que mais apresentou preocupações com relação às escolhas com métodos e abordagens, conforme pode ser visto nos excertos que se seguem, os quais foram coletados logo no início da implementação dos projetos pelos APs:

01 Logo na chegada, o Diego me disse que estariam utilizando o Método da
02 Sugestologia, o que me deixou surpresa, por se tratar de uma sala
03 numerosa, sem recursos, com carteiras desconfortáveis e com muito ruído.

Excerto 125 – Diário da Pesquisadora do dia 29/08/2005.

01 Em conversas informais o Diego me disse que estava em dúvida se poderia utilizar
02 repetições, pois era do audiolingualismo e a professora-formadora tinha
03 manifestado sua opinião negativa quanto ao método na aula anterior. A Simone
04 também confessou estar em dúvida se os procedimentos adotados estão no
05 **caminho certo** ((palavras da aluna)). Pediram minha sugestão e eu sugeri que os
06 mesmos conversassem com a professora-formadora.

Excerto 126 – Diário da Pesquisadora do dia 05/09/2005.

Os métodos e abordagens de ensino e aprendizagem podem ser vistos como orientações para que o professor comece a refletir sobre os processos envolvidos, possibilitando que este professor construa sua própria visão informada pela prática diária. O professor é influenciado neste processo por suas crenças e experiências anteriores, tanto como professor quanto como aluno. Outro aspecto a ser considerado é que, dependendo da visão de mundo que este professor detenha e de suas características pessoais, há a possibilidade de que o mesmo se identifique mais com um método do que com outro. O importante é estar aberto para as reflexões sobre as complexidades que envolvem a realidade da sala de aula e, principalmente, estar disposto a correr riscos, estar aberto às mudanças e aprender a conviver com as incertezas.

Com relação às incertezas quanto às escolhas metodológicas, Larsen-Freeman, em entrevista concedida a Ancker (2001), afirma:

Eu hesito em dizer, em categorizar algo como “errado”, porque eu acho que é realmente importante ver conforme a perspectiva do professor. Aprender a ensinar é um processo de uma vida toda, e você só pode fazer o que você saber fazer naquele momento. Se você está em um determinado estágio de desenvolvimento, não é “errado”, mas apenas significa que talvez você não tenha a consciência ou não tenha desenvolvido as habilidades de que necessita, mas você está fazendo o seu melhor.¹⁷

Trazemos, a seguir, um quadro contendo objetivos do grupo 2 com a implementação do projeto, as características principais de suas práticas efetivas e algumas asserções:

¹⁷ Traduções minhas para: “I hesitate to say, label anything “wrong” because I think it is really important to see from the teacher's perspective. Learning to teach is a lifelong process, and you can only do what you know how to do at that time. If you're in a particular stage of evolution, it's not “wrong,” it just means that perhaps you yourself haven't cultivated the awareness or developed the skills that you need, but you are doing the best you can do”.

Available at <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no4/p2.htm>> Accessed on September 13, 2006.

Objetivos do grupo:	A prática efetiva:	Asserções e possíveis razões para o desencontro:
- promover atividades de produção oral em sala de aula, uma vez que nas análises das necessidades, os alunos indicaram o desejo de aprender a falar o idioma.	- interação entendida como trabalho em pares para a execução de exercícios escritos. - pouco insumo em L-alvo.	- crença de que a implementação de propostas comunicativas seria impossível neste contexto; - as crenças e experiências anteriores como base para as ações práticas; - a indisciplina dos alunos como fator limitante para a promoção de atividades interativas.
- dar uma atenção especial à repetição e à pronúncia.	- a repetição foi uma estratégia frequentemente utilizada, normalmente em grupo com algumas repetições individuais; - o tratamento dos erros de pronúncia também foi feito em grupo raramente houve tratamento mais individualizado.	- apesar de perceber/saber a diferença entre repetição e produção oral, o grupo optou pela utilização da repetição para a memorização do vocabulário; - as crenças se sobrepondo às teorias estudadas.
- desenvolvimento do vocabulário essencial para a comunicação do dia-a-dia;	- apresentação de vocabulário sem conexão com funções comunicativas; - utilização de atividades escritas bem elaboradas e ricas em ilustrações para a fixação dos novos vocábulos.	- percebe-se uma incoerência com relação aos objetivos do grupo uma vez que os mesmos visavam à comunicação e houve pouca interação efetiva em L-alvo.
- visavam à implementação de propostas audiolinguais e comunicativas de ensino. - utilizar estratégias da sugestologia	- prática predominantemente audiolingual; - não houve atividade da Sugestologia nas aulas analisadas.	- apesar de os integrantes do grupo terem experiências com propostas comunicativas, a influência de um dos membros do grupo (Simone) foi notável na implementação do projeto.

Quadro 7 – Objetivos e características do projeto do G2

Finalmente, foi possível perceber que para o G2, os processos de ensinar e de aprender se deram ao redor do desenvolvimento do vocabulário do dia-a-dia, com ênfase na

repetição, visando à memorização do mesmo. Apesar de dois integrantes do grupo estarem instrumentalizados linguisticamente para a oferta de insumo em L-alvo, além de já terem experiência de ensino em LI, fatores pessoais e crenças limitaram ou até mesmo impediram que ao menos tentativas de implementação de tais atividades ocorressem. O grupo também apresentou uma grande preocupação com relação aos métodos, abordagens e técnicas a serem utilizadas no projeto, optando por uma postura eclética baseada nas crenças, intuições e preferências.

3.2.2.3 O Grupo 3

O G3, composto pelas alunas Fabiana e Cristina, planejou e implementou o projeto “*7ª Série B*” que teve como objetivo principal “oferecer aos alunos da escola pública uma oportunidade de se comunicar efetivamente na língua inglesa”, tentando gerar conscientização quanto à importância deste idioma para o dia-a-dia dos alunos. Como objetivos específicos, as alunas trazem a utilização de elementos lúdicos na aprendizagem (jogos e brincadeiras), aumentar o vocabulário dos alunos e complementar a gramática já trabalhada pela professora do contexto, bem como incluir outros tópicos. O projeto das APs se fundamenta nas propostas comunicativas (ALMEIDA FILHO, 2002) por acreditarem que as mesmas podem atender aos objetivos das aulas. A seleção dos conteúdos programados para o projeto foi feita com o auxílio da professora do campo de estágio: os adjetivos e pronomes possessivos, o futuro imediato e o presente simples. As alunas, contudo, tiveram a liberdade de escolher atividades envolvendo os tópicos pré-selecionados.

O projeto das alunas ficou, de certa forma, prejudicado em função dos diversos feriados e “pontes” que coincidiram com os dias das aulas, bem como pela solicitação das aulas por parte da supervisão ou direção para atividades extras, como por exemplo, organizar

a escola para a feira cultural e a realização do Conselho de Classe. Foram observadas e filmadas 08 aulas, duas por semana, totalizando 05 horas de gravação em vídeo.

Não foi realizada a sessão de visionamento como ocorreu com os outros dois grupos, mas sim uma entrevista semi-estruturada com as alunas, em virtude de uma delas ter tido bebê logo após o período da coleta, sendo que tal entrevista ocorreu em sua casa, pois a mesma não podia se ausentar em função da criança. A opção pela entrevista se deu devido ao tempo disponível da aluna.

A observação da experiência prática das APs possibilitou perceber que, apesar de terem colocado em seu projeto de mini-curso que seu objetivo maior era propiciar espaços e oportunidades de comunicação em língua inglesa, suas aulas tiveram principalmente foco na forma, conforme poderemos perceber na apresentação do tópico da aula do dia 17/10/2005 (o plano e *handouts* utilizados nas aulas encontram-se no Anexo 6 deste estudo), a qual foi sobre os adjetivos possessivos, conforme poderemos ver no excerto a seguir:

- 01 Cristina: Bem (+) a gente tentou colocar aí numa linguagem bem simples (+) ta”
- 02 vocabulário bem simples também (+) pra que a gente pudesse entender (+) né”
- 03 Fabiana: Bom (+) eu acredito que vocês já tenham visto(+) e aqui abaixo na folha
- 04 ((apontando para o *handout* recém distribuído)) tem **uma tabelinha** com os
- 05 pronomes *Subject Pronouns* e *Possessive Adjectives* (+) então vocês podem
- 06 perceber que eles são (+) então (+) acompanhem a tabelinha com a gente (+)
- 07 então fica *I my* (+) *we our* [or] (+) o que eles significam” vocês se lembram”
- 08 (++) pra que que nós usamos” os *possessive adjectives*” (++) alguém sabe”
- 09 (+++) nossa (+) parece que vocês nem viram isso ainda (+) hein” já se
- 10 esqueceram né” (+) então “ e como se fosse meu minha meus minhas (+) seus
- 11 suas (+) nosso nossa (+) nós temos isso também em português (+) então nós
- 12 usaremos nas mesmas situações (+) nos mesmos casos (+) ta” (+) no textinho
- 13 lá em cima ta assim ó (+) *my spider* (+) o que ele tem na mão”
- 14 Alunos: Aranha.
- 15 Fabiana: Não escutei.
- 16 Alunos: ARANHA.
- 17 Fabiana: Então o que ele ta dizendo aqui”
- 18 Alunos: **Minha aranha.**
- 19 Fabiana: **Minha aranha** (+) *Your spider*” (+) aqui é pergunta (+) que que ela
- 20 pergunta”
- 21 Aluna: **Sua aranha.**
- 22 Fabiana: **Sua aranha**” (+) então como vocês podem perceber (+) you é você né”
- 23 Aluna: Eu acho que é **você.**
- 24 Fabiana: **Você** (++) e your”
- 25 Aluno: Seu.

Excerto 127 – Aula do dia 17/10/2005 – G3

Podemos perceber que as alunas utilizaram uma estratégia de apresentação do tópico, os adjetivos possessivos, vinculando à LM, sempre oferecendo o seu equivalente em português e há sempre uma confirmação da tradução fornecida pelos alunos (linhas 18, 19 - 21, 22, 23 e 24). As APs iniciaram com um enfoque gramatical, fazendo uso do que as próprias alunas denominaram de “tabelinha”, através da qual o aluno teria que identificar o sujeito e ver o possessivo equivalente para fazer um exercício de preenchimento de lacunas (por exemplo, I – MY, YOU – YOUR, e assim sucessivamente com todas as pessoas dos pronomes do caso reto) o qual foi entregue logo após a explicação descrita anteriormente. Os exercícios são também estruturais e as instruções anteriores à execução do mesmo seguiu o mesmo padrão, isto é, sempre oferecendo insumo em L-alvo seguido de sua tradução, conforme podemos ver no excerto que se segue:

- 01 Cristina: Bem (+) pessoal (+) só pra ver o vocabulário (+) *parents* é família (+) aí
- 02 no primeiro exercício (+) *he lives with* (++) *parents* (+) ele mora com (++)
- 03 pais (+) aí vocês têm que completar com o possessivo (+) e aí vocês nessa
- 04 tabelinha aqui em baixo ((mostrando o handout)) tá” então qual é o adjetivo
- 05 possessivo utilizado pra *he*”
- 06 Fabiana: gente (+) qual seria” dá uma olhadinha na tabela.
- 07 Cristina: É *his* (+) então os demais seguem a mesma sequência (+) então vocês vão
- 08 ter que observar qual é o *subject pronoun* e ver qual a relação que ele está
- 09 fazendo ali.

Excerto 128 – Aula do dia 17/10/2005 – G3

Houve, contudo, após o término desta parte mais estrutural, a tentativa de implementar uma atividade mais interativa na qual os alunos utilizariam os possessivos para identificar os calçados dos colegas, os quais tinham sido colocados dentro de um saco plástico escuro e que os alunos supostamente deveriam retirar um pé, perguntar se pertencia a um dos colegas e obter respostas. Vejamos um excerto desta atividade:

- 01 Fabiana:((Segurando um saco plástico escuro)) Quem me dá um pé de tênis” ((um
- 02 aluno coloca um de seus tênis)).
- 03 Fabiana: Nós vamos dar um exemplo de como vamos trabalhar essa dinâmica (+)
- 04 presta atenção aqui ó.
- 05 Cristina: A gente vai tirar (+) um pé do amigo aqui (+) do sapato do amigo (+) e
- 06 nós vamos usar essa tabelinha aqui ((mostrando o *handout*)) pra falar de quem

- 07 que é esse sapatinho (+) no caso desse sapatinho (+) é do colega ali.
 08 Alunos: Do Júlio.
 09 Cristina: Júlio (+) então (+) ***This shoe is Julio.***
 10 Fabiana: Ouviram” não né” (+) então presta atenção.
 11 Cristina: Então vamos colocar todo mundo aqui (+) todo mundo vai tirar um
 12 sapatinho e vai usar os *possessive adjectives* pra ta respondendo de quem é (+)
 13 certo” ((ela coloca na lousa: *Is this your tennis shoe?* – Yes, _____ - ***No, I think***
 14 ***(his/her) tennis shoe)***)
 15 Cristina: O que é que ta perguntando” (+) Esse tênis é seu” (+) a gente vai tirar um
 16 tênis e aí você vai ter duas respostas (+) *yes* /
 17 Fabiana: Então (+) vai ter que completar a frase (+) e com que vocês completam”
 18 Cristina: *Yes*(+) *my tennis shoe* (++) se não for (+) se for do colega (+) *No* (+) *I*
 19 *think* (+) quer dizer eu acho (+) *his* ou *her* (+) se é dele ou dela.
 21 Fabiana: Entenderam” ((uma aluna tira um sapato)) agora você escolhe um aluno.
 22 Aluna: Ele.
 23 Fabiana: Agora você pergunta (+) *Is this your tennis shoe?* (+) tá na lousa” (+) oh
 24 (+) presta atenção.
 25 Aluna: *Is this your tennis shoe?*
 26 Fabiana: Ó (+) Júlio (+) é pra você.
 27 Aluna: *Is this your tennis shoe?*
 28 Aluno: *No.*
 29 Fabiana: *No* (++) olha lá na lousa (+) *I think* (+) agora você responde.
 30 Aluno: *No* (+) *I think* (+) *his* ((apontando para um colega)) *tennis shoe*
 31 ((*shoe* pronunciado como “two”))
 32 Fabiana: Não *two* (+) *shoe* (+) repete.
 32 Aluno: *Shoe.*
Excerto 129 – Aula do dia 17/10/2005 – G3

Alguns problemas surgiram no momento da implementação da atividade. Começando pelas instruções, após ter promovido atividades escritas envolvendo os adjetivos possessivos, no momento da interação surgiram outros elementos necessários, como por exemplo os pronomes possessivos “*mine, hers*, etc e também do uso do “*’s*” para indicar posse, o caso genitivo. Na linha 08, a AP esperava que os alunos dissessem “é dele”, mas os alunos disseram “Do Júlio”, e a AP fornece um insumo incorreto, “*This shoe is Júlio*” ao invés de “*Júlio’s*” ou “*This is Júlio’s shoe*”. Ao término da aula as alunas vieram perguntar se tal construção estava incorreta, o que evidencia que as próprias alunas necessitavam de mais insumo e atividades envolvendo os possessivos.

Um segundo problema surgiu em decorrência do modelo fornecido pelas APs no qual há a omissão do elemento estrutural “*it is*”, e o modelo ficaria: *No, I think it is his/her tennis shoe*. Os alunos produziram exatamente como fornecido no modelo e até pela

insistência das APs de que os mesmos checassem na lousa e utilizassem a “tabelinha” antes de produzir suas respostas. Percebemos que, apesar da ideia inicial ser a de promover o uso efetivo do que havia sido abordado, tivemos problemas linguísticos e também a maneira como a atividade foi conduzida, uma vez que não foi possível que os alunos se desvencilhassem dos modelos para a produção, não havendo produção efetiva da língua alvo.

Conforme anteriormente mencionado, foram coletados dados de 04 semanas de aulas duplas e, o que foi possível perceber, é que as alunas iniciaram com tentativas de promoção de atividades interativas como esta descrita, mas, ao se depararem com suas próprias limitações linguístico-comunicativas, as mesmas recuaram para uma prática mais tradicional. Nas semanas que se seguiram, as quais envolveram o Presente Simples dos verbos e, principalmente o uso dos Auxiliares “do” e “does”, as alunas apenas propuseram exercícios escritos.

Este assunto foi trazido na sessão de visionamento, conforme podemos ver no excerto seguinte:

- 01 PESQ: Vendo as aulas, que enfoque vocês perceberam que deram nas suas
- 02 aulas”
- 03 Cristina: Gramática
- 04 Fabiana: É só gramática.
- 05 PESQ: E o que vocês acham disso”
- 06 Cristina: Eu não gosto (+) nem de gramática do português nem do inglês (+)
- 07 PESQ: E vocês chegaram a observar as aulas da professora”
- 08 Cristina: Duas (+) uma dupla (+) e é a mesma coisa (+) gramática.
- 09 Fabiana: Ela passa a matéria na lousa (+) dá exercícios. (...)
- 10 PESQ: Bem (+) eu percebi que vocês trabalharam mais com tópicos de
- 11 gramática (+) como as propostas da professora (+) eu gostaria que vocês
- 12 falassem um pouquinho sobre isso.
- 13 Fabiana: É que a gente não sabe muito inglês.: Porque a gente não pode ensinar
- 14 uma coisa que a gente não sabe.
- 15 Cristina: É (+) a gente não sabe (+) como ficar lá conversando (+) explicando.
- 16 Fabiana: É (++) falar inglês na aula a gente não consegue.
- 17 Cristina: Eu nem tento fazer isso (+) Eu não tenho competência linguística pra isso.
- 18 PESQ: Vocês acham que se vocês se sentissem mais seguras (+) com
- 19 relação à língua (+) vocês promoveriam /
- 20 Cristina: Com certeza (+) lógico (+) porque aí é segurança (+) né”
- 21 Fabiana: Você sabe o que você tá falando (+) Porque eu e a Cristina (+) a gente
- 22 ficava assim (+) como que fala isso daqui (+) e se a gente falar errado”
- 23 Cristina: O medo maior é pronunciar errado (+) é falar errado (+) é ensinar

24 errado (+) Se eu soubesse a língua (+) eu estaria promovendo mais a língua (+)
 25 mais oral (+) não tanto a escrita (+) porque é necessário (++) a gramática é
 26 necessário mas pode ficar em segundo plano (++) eu promoveria mais a
 27 oralidade.

Excerto 130 – Entrevista semi-estruturada

Como podemos notar, as alunas se sentem inseguras para promover as interações em L-alvo e não instrumentalizadas para tal. As alunas passam por um dos conflitos descritos por Paiva (1997) que é o de ensinar uma língua que não falam. No caso específico deste estudo, as alunas têm consciência disso e acreditam que poderiam atuar diferentemente, caso tivessem sua competência linguístico-comunicativa mais desenvolvida (linhas 20-27). O segundo conflito descrito por Paiva (op. cit.) também é experienciado pelas APs deste estudo. Na análise das necessidades dos alunos, as mesmas perceberam que os alunos realmente almejam falar o idioma e elas acabaram fornecendo muito mais insumo gramatical, com práticas predominantemente escritas.

Vejamos, a seguir, um quadro que resume as intenções das alunas na implementação de seu projeto, uma descrição de suas práticas efetivas e possíveis justificativas para tais desencontros:

Objetivos do grupo:	A prática efetiva:	Asserções e possíveis razões para o desencontro:
- oferecer aos alunos da escola pública uma oportunidade de se comunicar efetivamente na língua inglesa.	- não houve oferta de insumo em L-alvo; - não houve uso efetivo da língua para a comunicação.	- o objetivo principal do projeto das alunas revela um desejo das mesmas, isto é, promover oportunidades de uso efetivo da língua; - as limitações linguísticas das APs como elemento principal.
- a utilização de elementos lúdicos na aprendizagem;	- não utilizaram jogos ou brincadeiras como instrumentos; - utilização de exercícios estruturais escritos de maneira constante; - não promoção de atividades em pares ou grupos.	- o principal fator para a não oferta de atividades em pares ou grupos e a crença de que tais atividades gerariam indisciplina.
- Promover a conscientização quanto à importância do aprendizado do idioma.	- não houve uma prática direta, como por exemplo, a utilização de texto ou atividade que abordasse o tópico;	- aulas desmotivantes com foco na forma enquanto que os alunos tinham outras expectativas. - as próprias aulas poderiam ser fatores para gerar motivação para a aprendizagem do idioma, o que não ocorreu.
- visavam à implementação de propostas comunicativas de ensino.	- prática predominantemente tradicional, com foco na forma.	- limitações linguísticas e também pedagógicas para efetivar propostas comunicativas.

Quadro 8 – Objetivos e características do projeto do G3

Foi possível perceber que a barreira linguística comprometeu tanto o processo de compreensão das teorias lidas e discutidas como também as práticas de estágio. As alunas não conseguiram transpor as propostas para o seu contexto, analisar e levantar questões e possibilidades. Apoiaram sua prática nas propostas da professora de campo do estágio, a qual tem enfoque completamente gramatical. Fizeram uma tentativa de atividade comunicativa, a

qual ficou comprometida por dificuldades linguísticas, e as alunas retornaram para o enfoque tradicional.

Para concluir esta parte da análise trazemos as principais características das práticas dos três grupos. Primeiramente, os alunos participantes deste estudo gostariam que suas práticas se enquadrassem no modelo comunicativo de ensino, evitando o enfoque gramatical ou a tradução de textos. Foi possível perceber uma valorização dos recursos visuais, principalmente como instrumentos para o trabalho com vocabulário, com a valorização também dos aspectos lúdicos na aprendizagem, com a inclusão de jogos e brincadeiras, principalmente com os grupos 1 e 2. Foi possível perceber tentativas de promoção de interação e de produção oral, porém, produção oral ainda entendida como repetição dos termos novos e interação percebida como fazer atividades em pares, em sua maioria escritas.

Os três grupos realizaram análise das necessidades dos alunos, prática extremamente importante, uma vez que por meio dela é possível detectar as necessidades e também os desejos dos alunos, seus pontos fracos e também os fortes. É possível, então, tentar conciliar elementos essenciais: as necessidades e os desejos dos alunos com os princípios e as propostas metodológicas.

3.2.3 A relação teoria e prática percebida nos grupos

Com base neste estudo foi possível perceber a dificuldade de equalizar oportunidades de experimentação prática e um corpo de conhecimento teórico com vistas ao desenvolvimento do processo de teorização dentro da formação inicial. A dificuldade em questão se torna evidente se tomarmos o papel de ambos componentes, teoria e prática, percebidos em cada grupo e os seus desdobramentos. O primeiro diz respeito ao descompasso

existente entre as crenças teóricas dos APs e suas efetivas experiências em sala de aula. Como o processo de teorização é construído socialmente, mas é também subjetivo e, portanto, interpretado individualmente, optamos por trazer as percepções de três APs, uma componente de cada grupo envolvido. No G1 os dados de Rosana foram focados, mas descrevemos as experiências do grupo pelas razões previamente trazidas. Foi possível levantar evidências da articulação das teorias de ensino e aprendizagem, como no excerto que se segue já previamente trazido neste estudo.

01 Acho que nesta idade os alunos precisam de atividades lúdicas que incentivem seu
02 aprendizado. Acredito que através de associações poderemos motivá-los a se
03 interessar cada vez mais pela língua estrangeira.
04 Gosto de usar o máximo possível de material lúdico, não apenas com crianças,
05 mas também com os adultos, que se pensarmos bem, interiormente, a maior parte
06 deles permanece criança.

Excerto 131 - Diário do dia 26/09/05

Embora sem detalhes teóricos ou com “atalhos”, a aluna se refere à adequação dos conteúdos às estratégias e metodologias para o ensino de línguas para crianças. Ela ressalta a necessidade de adicionar atividades lúdicas e interativas vinculando aprendizagem à motivação. A aluna também estabelece uma conexão do mesmo princípio com o ensino de línguas para adultos. Principalmente com Rosana, o processo de teorização partiu em grande parte das suas experiências educacionais como aluna e também como professora de línguas. O papel da teoria foi “entender” a sua prática e dar “novas opções, atividades e técnicas” para o trabalho com seus alunos. No caso desta AP, percebeu-se uma incorporação dos discursos da PF, porém amalgamados com suas práticas audiolinguais cristalizadas. As tentativas de justificativas para as questões de sala de aula, bem como os conflitos teóricos, sinalizaram o próprio processo de reflexão. Vejamos a figura 01 que se segue:

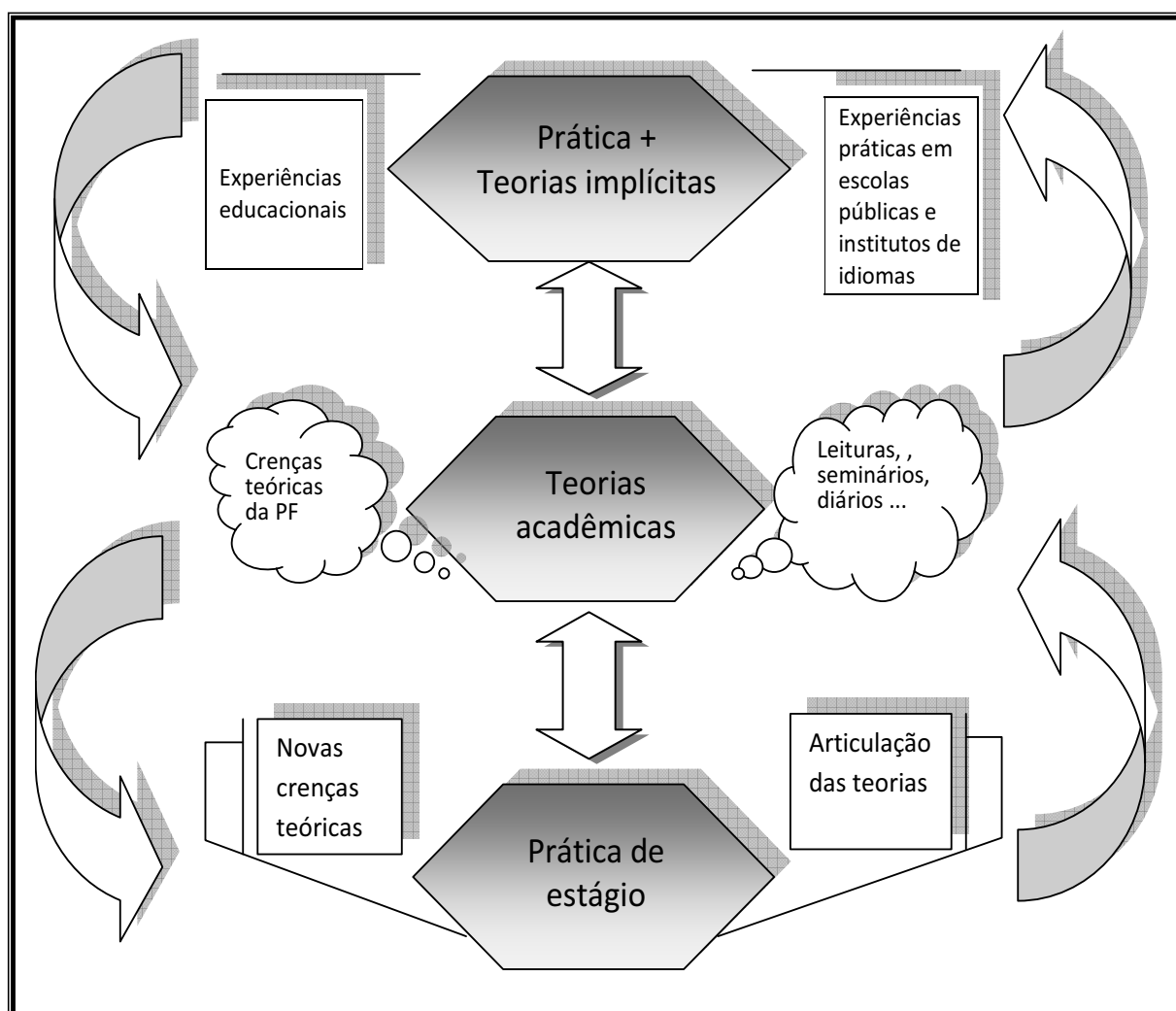


Figura 1 – Relação teoria e prática G1

Vemos que o processo inicia com as experiências educacionais da aluna envolvendo aquelas de aprendizagem e também com ensino. Conforme visto anteriormente, a aluna já ministrava aulas de inglês ao iniciar o curso. O processo de “dar sentido” às teorias estudadas foi otimizado, uma vez que o ponto de partida foram suas experiências práticas. As crenças também exerceram um papel importante, conforme visto na figura. Houve uma articulação entre suas próprias crenças, aquelas da PF e os conhecimentos advindos das atividades propostas pela PF, motivando o surgimento de novas crenças teóricas. Fazemos uso do termo *crenças teóricas* para referir àquelas específicas sobre propostas de ensino.

Finalmente, em sua prática de estágio, foi possível perceber uma abertura para “experimental” e arriscar realizar atividades que anteriormente não faziam parte de seu repertório de atividades pedagógicas. Se olharmos a figura verticalmente tomando o lado esquerdo, vemos o papel das crenças nas tomadas de decisões, isto é, a presença de atividades audiolinguais nas aulas de estágio advém de suas experiências concretas com esta proposta. A opção pela Abordagem Comunicativa também pode evidenciar uma articulação entre as crenças da PF gerando uma nova crença teórica da AP. Se analisarmos o lado direito da figura percebemos a relação entre prática efetiva e teorias acadêmicas.

Passamos agora para o G2 e as articulações de teoria e prática percebidas em Simone. No início da coleta, a PF já exteriorizava suas preferências pelas propostas audiolinguais advindas de suas experiências como aluna de curso de idiomas. O contato com as teorias acadêmicas desestabilizou as crenças teóricas iniciais da PF, mas essas últimas foram preponderantes nas tomadas de decisão da aluna. Vejamos a figura 02 a seguir:

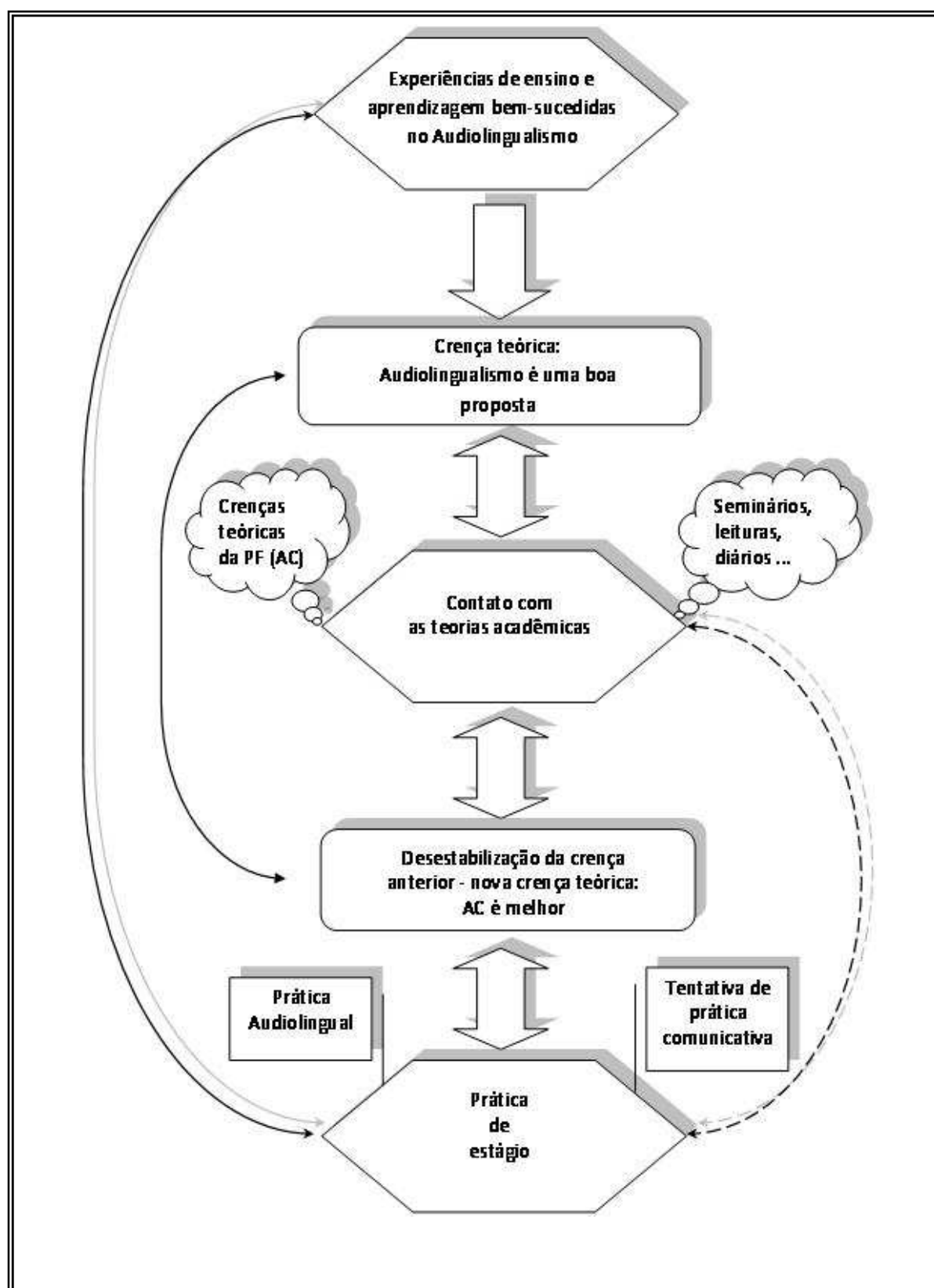


Figura 2 - Relação teoria e prática G2

Há um ponto em comum entre o processo descrito anteriormente sobre Rosana e Simone: ambas tiveram experiências audiolinguais bem-sucedidas. A questão que levantamos é que, muitas vezes, essas crenças teóricas advindas de tais experiências são dominantes nas tomadas de decisão e, portanto, mais centrais. Em conversas informais, a aluna revelou repetidas vezes os conflitos teóricos que vivenciava não apenas durante as práticas de estágio, mas também na escola de idiomas onde lecionava, em ambos contextos envolvendo a adoção das propostas comunicativas. No caso específico das práticas de estágio, Lacey (1977, *apud* ZEICHNER & TABACHNICK, 1985) propõe o termo *estratégias sociais* que são estratégias adotadas pelos alunos-professores diante das imposições institucionais. Há três tipos de respostas que os alunos-professores podem dar aos constrangimentos institucionais: *ajuste internalizado* – o AP aceita totalmente a definição de uma situação dada por uma autoridade da instituição; *aquiescência estratégica* – o aluno-professor aceita as condições colocadas pela instituição, porém com reservas; e *redefinição estratégica* – o aluno-professor procura ativamente mudar a hierarquia dos comportamentos aceitáveis de uma instituição. É possível que Simone tenha utilizado a aquiescência estratégica e a adoção das propostas comunicativas tenha ocorrido em virtude de uma necessidade contextual e não exatamente por opção própria. Em sua prática de estágio, percebe-se uma mistura de propostas audiolinguais e comunicativas. Vale ressaltar que sua experiência com ensino ocorria em contexto de instituto de línguas e, portanto, com número menor de alunos por sala. As dificuldades para promoção de atividades interativas e principalmente de produção oral foram relatadas pela AP.

Com relação ao processo de teorização em si, mais uma vez vemos a situação na qual o contato com experiências práticas anteriores aos estudos teóricos propiciou mais entendimento de ambos teoria e prática, ainda que envolvendo conflitos. Uma vez mais é importante mencionar que a implementação de prática comunicativa demanda tempo e

experimentação. Suas crenças anteriores sobre o ensino em contexto público também foram preponderantes.

Passamos para o G3, com foco em Fabiana, e sugerimos a figura 03 a seguir.

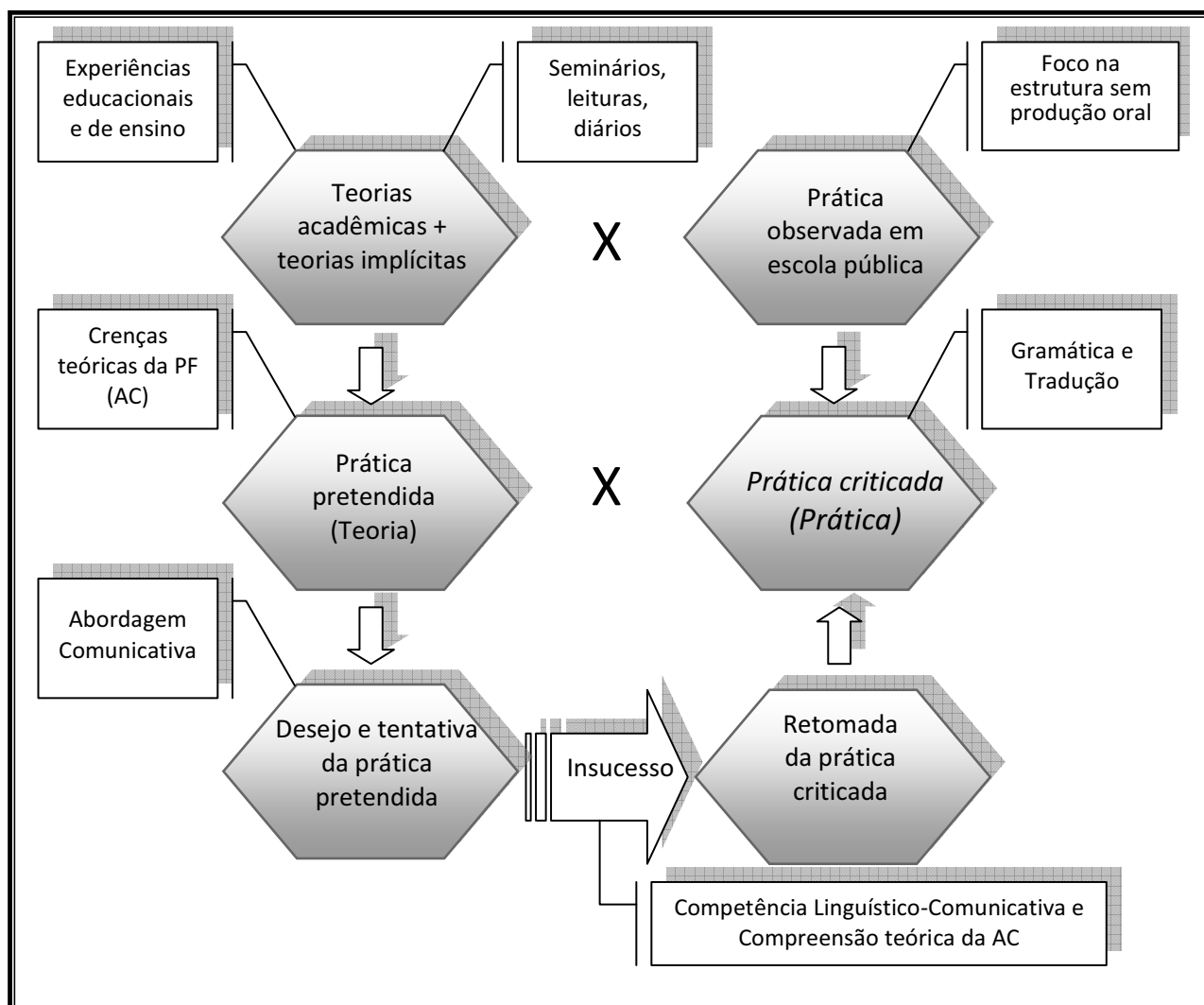


Figura 3 - Relação teoria e prática G3

Estabelecendo um paralelo entre as propostas da PF com as experiências práticas dos APs, que, em um primeiro momento, foram o estágio de observação simultaneamente com a realização dos estudos teóricos desenvolvidos no curso, foi notável uma percepção dicotômica entre teoria e prática logo nos primeiros contatos com este grupo, isto é, uma percepção de que a prática efetiva observada em contexto de escola pública pertencia ao “mundo da prática”, ao passo que as teorias estudadas ao “mundo da Teoria”.

Houve também um desejo e tentativa de implementar atividades ligadas às teorias acadêmicas estudadas - *prática pretendida* – em comparação com o enfoque basicamente gramatical que a professora do contexto observado tinha nas práticas observadas – a *prática criticada*. Através das atividades na universidade a AP teve contato com outras propostas de ensino, dentre as quais as comunicativas, e adotou-as como desejáveis. Diante do insucesso em suas tentativas, as APs do G3 renderam-se ao *status quo* e adotaram propostas estruturais. As possíveis razões para o insucesso, pouca sustentação na L-Alvo e também articulação teórica das propostas da AC, funcionaram como um reforço da dicotomia entre teoria e prática.

O período de descobertas em virtude das práticas observadas foi muito importante no estabelecimento de objetivos futuros, isto é, a prática da professora observada não era a que gostariam de adotar para si e, neste sentido, as propostas estudadas na universidade apresentavam para as APs possibilidade concreta de relacionar teoria e prática, ainda que em uma perspectiva aplicacionista. As influências das crenças teóricas da PF também foram preponderantes nas escolhas das APs.

Finalmente, o ciclo iniciou e terminou com uma perspectiva dicotômica de teoria e prática e o ponto crítico é o que cada componente representa, isto é, a prática idealizada que gostaria de ter, mas não tenho (Teoria), e a prática que tenho é aquela que repudio (prática). A falta de uma supervisão mais presente para este grupo configurou-se como um agravante na interação dos dois componentes teóricos e práticos, o que pode corroborar para uma percepção identitária equivocada das APs. De maneira simplista podemos ter a instauração de novas crenças após o período de formação inicial: não sou capaz de articular as teorias estudadas com a minha prática; não sou um bom professor de inglês; minha formação inicial não foi bem-sucedida. Estas podem influenciar as escolhas profissionais das APs. As conexões entre formação inicial e encaminhamento e aspirações profissionais também se aplicam neste estudo. Rosana e Simone (G1 e G2) atuam em

contexto de instituto de idiomas com planos para iniciar especialização e posteriormente o mestrado. Atualmente Fabiana atua como professora de língua portuguesa em contexto de escola pública e não mencionou planos para atuar como professora de língua inglesa.

Com relação ao distanciamento entre a prática efetiva nas experiências de estágio e a prática pretendida pelas APs, notamos que se deu em virtude de limitações linguístico-comunicativas e também teórico-pedagógicas (Fabiana), crenças centrais e ajustes contextuais e institucionais (Simone), e tempo e oportunidade para o aprimoramento da prática (Rosana). Sabemos também que as práticas realizadas pelos alunos durante o estágio curricular fazem parte de um processo dinâmico em que as ações não são previsíveis e essas mesmas experiências serão futuramente reconstruídas e re-significadas a partir de construtos teóricos.

Propostas para se estreitar a relação teoria e prática em formação inicial de professores de línguas têm sido implementadas nesses últimos anos. Dutra e Mello (2004) descrevem projetos que envolvem alunos de graduação, de pós-graduação, professores formadores e professores da comunidade com o objetivo de integrar formação inicial, pesquisa e extensão. O objetivo principal é a introdução à pesquisa durante a formação inicial e também a promoção da reflexão.

Gimenez e Cristovão (2004) citam que, na universidade pública paranaense em que atuam, o trabalho orientado na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa tem formato de pesquisa-ação. As autoras defendem a “constituição de comunidades de prática que unam os futuros e atuais professores, mediados pelos formadores” (p.94). As autoras também reforçam que a proposta pedagógica do curso deve partir do contexto em que os futuros profissionais atuarão e que esforços devem ser canalizados para que os alunos consigam transformar os conteúdos aprendidos em prática pedagógica. Outra necessidade

apontada pelas autoras é a diferenciação de prática e prática de ensino, principalmente diante das atuais propostas curriculares para as licenciaturas.

Formadores daquele mesmo contexto, dentre as quais as autoras supracitadas, lançaram um material denominado “Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês”, e Alonso e Gimenez (2007) apresentam em seu artigo resultados da análise de uma unidade do material, cujo objetivo central é fornecer subsídios para a orientação de estágio visando o desenvolvimento das competências pedagógica e comunicativa. O material se caracteriza como um instrumento de mediação na perspectiva reflexiva de formação adotada naquele contexto. As autoras concluem que, embora a análise tenha sido restrita à primeira unidade, o material didático proposto apresenta oportunidades de ação e reflexão em formação inicial.

Um projeto em nível de formação continuada é trazido por Vieira Abrahão (2006), o qual foi realizado com professores advindos da escola pública de cidade do interior paulista, teve como principal característica a agenda aberta, isto é, os tópicos para as discussões e leituras foram trazidos pelos professores participantes em uma tentativa de procurar respostas para os seus reais problemas e necessidades. No mesmo artigo (p. 61), a autora defende que durante o período de formação inicial os APs devem ser inseridos nos contextos de ensino público de modo a vivenciar sua realidade e que os programas das licenciaturas devem oportunizar espaços para que as questões levantadas sejam discutidas.

No capítulo das considerações finais deste estudo incluímos alguns apontamentos acerca de formação inicial no paradigma reflexivo. Passamos a seguir para as percepções dos alunos-professores sobre sua formação inicial.

3.2.4 Percepções dos APs sobre a sua formação inicial

De uma maneira geral, os alunos estão satisfeitos com a escolha do curso, conforme Quadro 9 a seguir. Os dados, obtidos através do Questionário 2, representam as respostas dos sete alunos participantes:

Assinale a(s) alternativa(s) que seja(m) verdadeira(s) para você:	
☐ não pretendo atuar na área –	2 alunos
☐ pretendo mudar de emprego assim que tiver uma oportunidade..	nenhum
☐ decepcionei-me ao perceber a falta de interesse dos meus alunos.	2 alunos
☐ escolhi ser professor, não me sinto completamente satisfeito, mas não tenho outra alternativa.	nenhum
☐ gosto do que faço e não me arrependo de ter escolhido essa profissão.	5 alunos
☐ sinto-me realizado com a minha escolha profissional e pretendo prosseguir com meus estudos.	4 alunos

Quadro 9 – Expectativas e aspirações profissionais

Como foi possível perceber, dois dos sete alunos participantes expressaram intenções de não atuar na profissão. Estes dados foram obtidos através do questionário 2 e os alunos retomaram este mesmo assunto em outros instrumentos, conforme poderemos ver a seguir. A primeira delas é Cristina e trazemos a seguir excertos que indicam possíveis motivos para tal posição:

- 01 Cristina: Não pretendo atuar como professor porque não tenho domínio da língua
 02 inglesa, não tenho paciência com a inquietude dos alunos, também não sei lidar
 03 com a falta de vontade dos alunos e não sei como motivá-los.

Excerto 132 - Questionário 2

- 01 Cristina:(...) o medo de falar errado (+) de ensinar errado é muito grande (++) e o
 02 compromisso que a gente tem com a gente mesmo e não é porque é estado que
 03 pode falar qualquer coisa (+) é preferível não falar do que falar besteira.

Excerto 133 - Entrevista Semi-estruturada

- 01 Cristina: Constatei com esta etapa do estágio que realmente não quero exercer a
 02 profissão de professora de língua inglesa. Primeiramente, não tenho fluência
 03 na língua o que me desmotiva. Não gosto de falar o que não sei, acredito que,
 04 para conseguir a fluência nesta língua, é necessário morar fora onde se respira 24
 05 horas este idioma e dar aula por dar ou porque os alunos não sabem, continuar a
 06 dar aula de forma incorreta realmente não promove em mim o desejo de
 07 praticar a licenciatura nesta língua.

Excerto 134 - Diário Reflexivo

As poucas aspirações de Cristina com relação à profissão podem ter origem no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Nota-se uma consciência por parte da AP de que sem esta a sua prática profissional ficaria comprometida. O segundo fator está ligado também à indisciplina e desmotivação dos alunos. Há, porém, em sua colocação, algo muito interessante: ela faz o elo entre a falta de vontade dos alunos e sua habilidade para motivá-los. A aluna se sente pouco instrumentalizada para lidar com tais questões e sugere que, de certa forma, este objetivo não foi atingido na sua formação inicial. A insatisfação da aluna, portanto, pode advir do fato de a mesma ter notado insuficiente desenvolvimento de competências vitais para o exercício de sua profissão (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2006).

O desenvolvimento de todas as competências necessárias para o profissional de línguas é, certamente, a meta de formadores e, ao mesmo tempo, um desafio se considerarmos as limitações de tempo, o nível de proficiência dos ingressantes, e tantos outros fatores limitantes. Algumas delas podem ser desenvolvidas durante a formação continuada dos professores, mas percebe-se que o principal problema de Cristina advenha realmente de seu baixo nível de competência linguístico-comunicativa. Não defendemos que o desenvolvimento desta competência deva ocorrer em detrimento das outras, mas que o pouco desenvolvimento desta pode comprometer o desenvolvimento das outras competências. Sobre este mesmo assunto, Paiva (2005b) afirma:

Concordo que todas essas competências são importantes, no entanto, não podemos desconhecer que sem a competência linguístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa a competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir.

Poucas perspectivas com relação à profissão também foram percebidas na afirmação de Angélica:

- 01 Angélica: Não me identifiquei com a licenciatura. Pelos estágios notei que não é
 02 algo que desejo para mim.

Excerto 135 - Questionário 2

Uma das possíveis razões para a mesma não pretender atuar no ensino de línguas é a alegação de não ter o nível de proficiência oral do idioma que gostaria de ter. Angélica admitiu que este se transformou em um bloqueio que, aparentemente, não consegue resolver. A aluna faz colocações interessantes em sua sessão de história de vida sobre o assunto, sendo capaz, inclusive, de explicitar as razões que julga responsáveis por este pouco desenvolvimento, especificamente o método do curso de idiomas que fez no passado:

- 01 Angélica: (...)eu fiz eu fi ((curso de inglês) no ((curso de inglês)) e o método do
 02 ((curso de inglês)) e HOJE eu sei que é o método de *Grammar-Translation* e na
 03 minha cabeça era aquilo que era aprender inglês (+) e passaram que aquilo era
 04 aprender inglês (+) e tipo eu nunca tive *conversation* e a gente tinha muito pouco
 05 *listening* (+) então o que acontece (+)eu domino um texto (+) eu consigo escrever
 06 um texto (+) mas eu não consigo falar e não consigo ouvir.

Excerto 136 - Sessão de história de vida

- 01 Angélica: (...) eu sinto que eu tenho esta carência (+) e eu tenho medo (+) eu tenho
 02 medo de ser cobrada (+) MEU DEUS (+) as pessoas chegam e falam assim (+)
 03 puxa faz 8 anos que você faz (+) você sabe inglês (+) e aí você diz meu Deus faz
 04 oito anos que estudo inglês e não consigo ouvir e não consigo falar.

Excerto 137 - Sessão de História de Vida

Uma vez mais o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa apresenta-se como fator importante a determinar uma percepção negativa quanto às aspirações futuras na profissão no contexto desta investigação. Os alunos que, ao ingressarem no curso, não apresentam um nível de competência linguística básico, terão como desafio principal o desenvolvimento da mesma, juntamente com o desenvolvimento de todas as outras complexas competências necessárias para a sua atuação profissional futura. Este foi um aspecto mencionado por Fabiana e Cristina na entrevista, conforme podemos ver no excerto a seguir:

- 01 Fabiana: O que mais fiquei chateada é assim (+) que em português eu consegui
02 Fazer tanta coisa (+) e em inglês eu não conseguia fazer um terço (+) por
03 causa da competência linguística.
04 Cristina: Eu acho assim que a frustração é você estar estudando (+) e chegar no
05 último ano (+) olhar pra trás (+) e eu não consigo dar nada daquilo que eu
06 estudei (+) eu não tenho essa habilidade.
07 Fabiana: Então (+) se eu começasse o curso hoje (+) com o que eu sei de inglês
08 hoje (+) eu teria aproveitado muito mais.
Excerto 138 – Entrevista semi-estruturada.

Percebemos, nas colocações de Fabiana, que a mesma acredita que teria ocorrido um maior aproveitamento do curso, caso tivesse ingressado com um nível linguístico mais elevado.

Neste capítulo, foram discutidos inicialmente os dados relativos à professora-formadora com vistas a caracterizar as concepções que norteiam sua prática e também como a formadora promove a interação entre os componentes teóricos e práticos na formação inicial. Em seguida, trouxemos discussões acerca da construção do conhecimento teórico-prático com base nas ações e discurso dos alunos-professores e as articulações entre teoria e prática percebidas. No capítulo que se segue, retomaremos as perguntas de pesquisa e traremos as considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Para esta parte da investigação nos propomos, com base nas análises do capítulo anterior, primeiramente retomar as duas perguntas de pesquisa trazidas no capítulo de introdução deste trabalho. Em seguida, incluir alguns apontamentos com vistas à interação de teoria e prática em nível de formação inicial. Trazemos, então, as implicações desta investigação para a professora-pesquisadora e também para a formadora e os alunos do contexto investigado. São incluídas as limitações vivenciadas no decorrer desta investigação e algumas sugestões para futuras pesquisas. Finalmente, o parecer da professora formadora participante desta pesquisa.

4.1 As perguntas de pesquisa: um último olhar

A primeira pergunta que norteou este estudo diz respeito às ações práticas da formadora visando à interação dos componentes teóricos e práticos. Com base nos dados obtidos no programa de curso, os materiais por ela utilizados, os conteúdos trabalhados, as tarefas propostas e também por meio da observação e análise das aulas ocorridas no decorrer desta investigação, foi possível levantar algumas considerações, as quais serão detalhadas nos parágrafos seguintes.

A primeira delas diz respeito às suas tentativas para se enquadrar no paradigma reflexivo. Percebe-se coerência, principalmente no que se refere aos instrumentos com potencial de desenvolver a reflexão, dentre os quais, os diários dialogados de leituras, diários reflexivos da prática e seminários, ainda que com ressalvas, conforme trazidos anteriormente no capítulo da discussão dos dados, problemas que envolveram a não utilização dos tópicos potenciais para discussão e reflexão oriundos das produções dos alunos (suas crenças, interpretações equivocadas das propostas, o fato de os APs não conseguirem incluir nos relatos os princípios e pressupostos que embasam as propostas de ensino). Mas o ponto

crucial recaiu na impossibilidade de especificar em qual modelo reflexivo a professora realmente se enquadraria, uma vez que se percebeu uma primazia dos estudos teóricos e estes direcionadores de uma prática idealizada (WILLIAMS, 1999). Temos, portanto, um quadro no qual a formadora apresenta um discurso de tentativa de se enquadrar ao paradigma reflexivo, mas toma a ação profissional ainda como instrumental, isto é, direcionada para a solução de problemas da prática mediante a aplicação das teorias, técnicas e procedimentos. Ainda que o objetivo da formadora fosse atingir o nível mais técnico da reflexão (SCHÖN, 1983), especificamente sobre os problemas concernentes à sala de aula em si, não foram percebidas ações para se atingir a reflexão. As questões-problema levantadas pelos grupos (pares ou trios), quer durante o período de estágio de observação ou nas experiências de ensino, não foram trazidas para discussão em grupo, o que resultou em interpretações restritas aos próprios integrantes dos grupos, eliminando, desta forma, a oportunidade de construção coletiva de conhecimentos advindos da prática, de vislumbrar e compartilhar soluções colaborativamente construídas. Castro (1999) aponta para a necessidade de os professores formadores oportunizarem espaços para discussões no intuito de repensar situações de ensino e aprendizagem. A autora afirma:

Para os alunos, a criação de espaços em que possam discutir situações de aprendizagem experienciadas ou observadas é essencial para que possam, ao questioná-las e analisá-las ao longo de sua formação, tomar consciência de como essas situações se organizam e de quais princípios se embasam. (CASTRO, 1999, p. 217)

Uma alternativa à PF do contexto investigado, mesmo com uma matriz curricular no paradigma anterior, na qual os estágios e as experiências de ensino são reduzidos e condensados no último ano do curso, seria oportunizar espaços de trocas nas disciplinas consideradas teóricas para possibilitar que os futuros professores compreendam a importância do trabalho colaborativo e estejam abertos a essa prática nos diferentes contextos profissionais nos quais venham a atuar. Seria também interessante incluir discussões acerca dos aspectos do

cotidiano da vida escolar, incluindo os eventuais conflitos percebidos em seus contextos, partindo-se do pressuposto que os professores terão dificuldades em isoladamente promover avanços de transformação na realidade escolar. As ações com maior potencial são aquelas compartilhadas e debatidas colaborativamente. Desta forma, podemos envolver questões mais pontuais de ensino e aprendizagem do microcontexto, mas também tentar nos aproximar do que Pimenta (2002) sugere, que é extrapolar as dimensões do microcontexto e incluir reflexões envolvendo questões ideológicas, sociais, políticas e econômicas.

A segunda questão levantada diz respeito às crenças trazidas pelos APs para a formação inicial. Há, por parte da formadora, um discurso de valorização das crenças dos alunos quanto ao processo de ensinar e aprender línguas e, portanto, as teorias implícitas são valorizadas. Porém, por motivos diversos, dentre os quais, a disponibilidade de tempo ou privilégio de um tópico de conteúdo, ações concretas não foram implementadas no sentido de questionar, confrontar e refletir sobre elas (BARCELOS, 2004; WILLIAMS, 1999), mesmo diante das diversas crenças dos APs trazidas no decorrer deste trabalho. Ao evidenciar a necessidade de um trabalho específico e sistematizado com as crenças dos APs não tomamos em sua dimensão de *relação de causa e efeito* (RICHARDSON 1986, *apud* BARCELOS, 2007), isto é, crenças são levantadas, mudadas e posteriormente a ação é transformada, mas em sua relação *interativa* (crenças e ações se influenciam mutuamente) e *hermenêutica* (as complexidades do contexto devem ser consideradas e as ações podem ser influenciadas por ele).

Em terceiro lugar, nos propomos a discutir a busca por parte da formadora quanto ao desenvolvimento da autonomia dos APs. Notamos que, nas percepções da PF, esse desenvolvimento gira em torno de dois pontos cruciais: da utilização de instrumentos e tarefas que objetivam tal desenvolvimento e de sua prática não-diretiva (termo utilizado pela formadora na entrevista). Inicialmente, com relação aos instrumentos e tarefas, se

vincularmos a utilização dos mesmos às propostas do modelo reflexivo de formação com vistas ao desenvolvimento da autonomia do professor, os instrumentos por si mesmos não garantem a reflexão e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia (ZEICHNER, 2003). Os instrumentos, portanto, apresentam o potencial, mas não podem ser tomados como promotores de reflexão e autonomia. Sobre a tentativa da PF de adotar um modelo de prática não-diretiva, buscamos em Gebhard (1990) o conceito de *supervisão não-diretiva*, que caracteriza-se por uma busca do supervisor em não fornecer respostas prontas diante das indagações dos alunos, mas sim de estabelecer um clima de confiança no qual o AP se expresse e tenha liberdade para fazer suas próprias escolhas. Sobre este modelo de supervisão, o autor comenta que se corre o risco de gerar insegurança nos APs, se considerarmos sua falta de experiência de ensino. O autor (op. cit.) sugere, ainda, outros modelos que apresentam como objetivo central proporcionar aos APs oportunidades para entender a sua prática e como desenvolvê-la autonomamente: a supervisão alternativa, a colaborativa, a criativa e a exploratória. As interações durante as aulas ministradas pela PF, conforme os dados trazidos no capítulo de análise, evidenciaram buscas de prática não-diretiva. A PF utilizou, diversas vezes, a técnica de devolução de perguntas (*recasting*, KORTHAGEN, 1993), com vistas a oportunizar espaços para que os APs buscassem autonomamente respostas. Porém, os momentos de supervisão efetiva foram em número muito reduzido. Não houve um acompanhamento mais próximo por parte da PF na elaboração por parte dos integrantes dos grupos dos planos de aulas, nas escolhas e elaboração de materiais didáticos, critérios de avaliação, dentre outros, e os problemas decorrentes da falta de supervisão mais participativa ficaram evidentes. Por outro lado, houve um direcionamento por parte da PF (ainda que não percebido como tal) com relação às escolhas das propostas comunicativas, o que se configurou em uma prática diretiva. A formadora exteriorizou em conversas informais e também na entrevista as suas incertezas quanto ao real desenvolvimento da autonomia do

aluno, principalmente diante da percepção de que alguns deles apresentam uma cultura de aprender ainda vinculada às propostas tradicionais.

Finalmente, foi possível perceber que formar professores de línguas não mais na visão dogmática (MOITA LOPES, 1996), mas em uma perspectiva teórico-crítica (GHEDIN, 2002), configura-se em uma tarefa desafiadora. O processo é complexo e permeado por questionamentos, buscas e incertezas, dentre os principais:

- as incertezas quanto às posturas por ela adotadas (não-diretivas) e o real desenvolvimento dos alunos;
- as incertezas no que se refere ao alcance de uma coerências entre os elementos do programa de curso proposto e as práticas efetivas de sala de aula;
- a consciência da necessidade de oferta de *feedback* constante aos alunos e os dilemas institucionais que, muitas vezes, impossibilitam um trabalho mais próximo por parte da formadora;
- os dilemas com relação ao papel das teorias acadêmicas dentro do processo de formação, sendo este componente bastante valorizado pela formadora mas, ao mesmo tempo, reconhecendo que a prática é fonte de conhecimento constante e que o diálogo entre a teoria e ações práticas vão possibilitar um agir mais consciente diante dos desafios e dificuldades;
- as dificuldades de se adequar ao modelo reflexivo de formação, principalmente pelo fato de estar ainda inserida em um modelo curricular do paradigma anterior.

Segundo Dewey (1933) o pensamento reflexivo envolve um estado de incerteza e busca de evidências para que novas ações sejam implementadas. O autor (op. cit. p. 13) afirma que “a origem do pensamento (reflexivo) é um estado de perplexidade, de

confusão e de dúvida”.¹⁸ Percebemos que se trata realmente de um processo complexo, permeado por dúvidas, idas e vindas, tentativas e erros que são característicos da reflexão.

Celani (2004), em seu artigo sobre as incertezas e os riscos na educação atual, faz uso da metáfora dos “mapas”, afirmando que uma vez que estamos em novos tempos e “navegando novos mares”, os antigos mapas poderão ser pouco úteis. Há, portanto, a necessidade de se aceitar as contradições e imprevisibilidades da sala de aula hoje e aproveitar a multiplicidade de opções que os novos tempos nos proporcionam. Ao falar sobre as incertezas, a autora (op. cit., p. 56) afirma:

No desenvolvimento de uma cultura de convivência criativa com a incerteza, a confiança e a esperança são fundamentais. Levam a uma compreensão do ensino-aprendizagem como uma série de atos de incerteza, na imprevisibilidade da sala de aula. Deste modo, o propósito da formação docente não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar os lugares procurados.

Passemos agora para a segunda pergunta que guiou esta investigação, a qual foi sobre a construção do diálogo entre teoria e prática nas ações e nos discursos dos alunos-professores. Para esta pergunta, quatro tópicos emergiram como importantes e serão aqui retomados: o primeiro foi a percepção dos alunos sobre teoria e prática; o segundo foi o papel das crenças nas tomadas de decisões dos APs; o terceiro centrou-se na divergências entre as culturas de aprender dos alunos e de ensinar da formadora; e finalmente o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

Iniciemos com a percepção dicotômica entre teoria e prática percebida no curso desta investigação. Conforme anteriormente trazido nestas considerações acerca do foco dado aos estudos teóricos por parte da formadora, este se configurou em fator que influenciou a percepção e/ou manutenção de uma perspectiva dicotômica entre teoria e prática pelos APs. O

¹⁸ Traduções minhas para: “The origin of (reflective) thinking is some perplexity, confusion or doubt.” (DEWEY, 1933, p. 13)

sentido atribuído à formação docente por parte dos APs foi de período para se “aprender Teorias”, num primeiro momento, e posteriormente “aplicá-las” em sala de aula, com reforço que teoria e prática habitam mundos distintos. Neste sentido, ocorreu um movimento partindo da teoria em direção à prática, o que é questionável considerar que a teoria em si transformará a prática (WILLIAMS, 1999; GIMENEZ, 2005). Se o objetivo da formação inicial é oportunizar aos alunos contato com as propostas e modelos de ensino para que os mesmos adquiram um repertório de práticas para que, então, façam suas escolhas justificadas, faz-se necessário entender como se processa a teorização prática dos alunos-professores, o que, segundo Richards (1999), tem seu início com a análise das crenças, posterior tentativa para entender as forças contextuais e o estabelecimento de diálogo aberto entre formador e alunos-professores durante todo o processo. O diálogo entre professor-formador e aluno-professor, em uma relação dialógica no sentido bakhtiniano, também é sugerido por Kumaravadivelu (1999). Levantamos até aqui três possíveis razões para a percepção e/ou manutenção da dicotomia teoria e prática: o direcionamento teórico visto nas propostas da formadora, a ausência de trabalho com as crenças dos alunos e o insuficiente contato dos APs e a PF em termos de trocas e *insights* que uma supervisão mais próxima possibilitaria.

Tratar a relação entre teoria e prática em contexto de formação de professores pode ser vista por duas perspectivas distintas, segundo Gamboa (2003): na primeira, há uma busca de união entre ambas, quer com primazia da teoria (abordagens ideal-racionalistas) ou com ênfase da prática (abordagens pragmático-utilitaristas). Na segunda perspectiva, encontra-se a concepção dialética, na qual o foco não está no ajuste entre os dois componentes, mas no conflito. O autor (op. cit., p. 125) utiliza o termo *práxis*, referindo-se ao caráter inextricável de teoria e prática, enfatizando que a relação entre elas que possibilita sua existência.

Na mesma linha, retomamos as propostas de Ghedin (2002) anteriormente trazidas no capítulo do referencial teórico, o qual utiliza o termo *práxis* ao sugerir uma proposta de professor reflexivo dividida em três movimentos distintos. O primeiro movimento traz uma mudança de uma epistemologia da prática para epistemologia da *práxis*; o segundo movimento, o da epistemologia da prática à autonomia emancipadora da crítica e o terceiro movimento é o que parte da epistemologia da prática docente para a prática da epistemologia crítica. Para se tornar uma ação política transformadora da própria prática o ato reflexivo implica mudança na sociedade, caso contrário, ele é apenas um exercício intelectual.

Passemos para o segundo tópico levantado, as crenças, as quais tiveram um papel preponderante nas tomadas de decisões dos alunos-professores e para suas ações práticas, o que nos leva a questionamentos acerca da relação das diferentes teorias (acadêmicas e pessoais) com a prática. Se concebermos teoria como conhecimentos e prática como a ação que transforma esse conhecimento e a realidade, na raiz de nossas ações coexistem as duas, isto é, as teorias públicas e as implícitas, e neste estudo o conhecimento mobilizado pelos APs foi, em grande parte, advindo de suas experiências educacionais anteriores. A investigação das crenças e concepções dos alunos-professores acerca de língua(gem), de ensinar e aprender línguas, de bom professor, dentre outros, já tem sido prática em alguns contextos de formação de professores de línguas (CASTRO, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Defendemos, porém, a necessidade de se incluir ações mais sistematizadas quanto às concepções que alunos em formação trazem quanto a teoria e prática. Sugerimos um trabalho voltado para o entendimento a respeito da relação entre teoria e prática, o valor atribuído aos dois componentes, o que tradicionalmente implicou a valorização do conhecimento acadêmico, isto é, processos de hierarquização de saberes e conhecimentos, enfim, ações que corroborem para uma melhor articulação entre os dois componentes.

Em nosso olhar para a segunda pergunta da pesquisa com foco na construção do diálogo entre os componentes teóricos e práticos, o terceiro ponto ressaltado é com relação às notáveis divergências entre as culturas de aprender dos alunos e a de ensinar da professora. Ainda que não totalmente bem-sucedidas, as tentativas de promoção de autonomia dos APs, aliadas ao modelo de supervisão por ela adotado e também a não oferta de trabalho com as crenças podem justificar tais divergências. O primeiro ponto divergente refere-se aos papéis atribuídos pelos alunos à formadora, isto é, a expectativa de um professor com função mais diretiva, apontando caminhos e soluções para seus problemas e dificuldades, estando, portanto, vinculados ao paradigma tecnicista de formação, enquanto que a formadora apresenta uma postura mais contemporânea, atribuindo a si um papel de facilitadora e mediadora do processo. Um dos caminhos para a tentativa de solução do problema envolveria, portanto, discussões acerca dos papéis de alunos e professores, tanto no paradigma de treinamento como no de formação reflexiva, para que expectativas equivocadas não fossem geradas. Incluiria, também, textos envolvendo o tema autonomia e seu desenvolvimento, em uma tentativa de gerar conscientização acerca do tema e também para minimizar as resistências dos alunos frente às propostas reflexivas.

O quarto aspecto relevante sobre a construção do diálogo entre teoria e prática para os APs foi o papel do componente linguístico-comunicativo. Conforme explicitado no capítulo da discussão dos dados, em decorrência do insuficiente desenvolvimento desta competência para alguns alunos-professores, é possível afirmar que pode ter ocorrido um comprometimento da compreensão das leituras teóricas sugeridas pela formadora e, conseqüentemente, tarefas que demandavam tais conhecimentos, como a elaboração dos diários dialogados, as discussões em sala e até mesmo a implementação dos projetos, podem não ter alcançado os objetivos traçados. Este assunto gerou-nos muitas reflexões e questionamentos, uma vez que também somos formadora de professores de

línguas em contexto privado de ensino, e percebemos a dificuldade de se promover o desenvolvimento de um corpo mínimo de conhecimentos, saberes, habilidades e competências necessárias para que esse profissional possa autonomamente se desenvolver em sua carreira profissional. Tais questionamentos serviram de base para a elaboração de alguns apontamentos para uma prática que vise à interação entre os dois componentes (teoria e prática), os quais trazemos na seção seguinte.

4.2 Pensando a relação teoria e prática na formação inicial: alguns apontamentos

Para tratar da formação inicial do professor de línguas, pensamos em termos de macro e microdimensões. Na macrodimensão temos a sociedade, representada pelas suas instituições, dentre as quais a instituição de ensino superior que, por sua vez, através do seu Projeto Pedagógico Institucional, delineia o perfil do profissional que deseja formar, com base nas diretrizes legais vigentes. É, portanto, papel das instituições alinhar suas propostas institucionais com as necessidades da sociedade e a escolha e decisões dos componentes das matrizes curriculares já têm implicações na formação dos profissionais que ali passam. Pensando-se agora no microcontexto, temos, de um lado, os docentes, com suas formações específicas, crenças, experiências, os quais desenham seus planos de curso em consonância com os Projetos Pedagógicos do Curso e também o Institucional e, de outro, os alunos, advindos de contextos públicos e privados de ensino médio, que trazem também para este espaço suas crenças, experiências e expectativas profissionais. Com base nos resultados obtidos neste estudo, percebemos que há dissonância entre o que a instituição de ensino superior oferecia e as demandas do contexto¹⁹. Partindo deste quadro, consideramos

¹⁹ É importante ressaltar que este estudo teve início em 2005 e ainda não haviam sido implementadas as novas propostas das licenciaturas que tiveram início após a divulgação do Parecer do CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001. Convivem, hoje, no contexto investigado, alunos prestes a concluir seus cursos ainda nas propostas curriculares tradicionais e outros com matrizes curriculares já alteradas.

desafiadoras, mas pertinentes, as propostas de mudanças nas licenciaturas e este estudo evidencia a sua necessidade de implementação.

A primeira medida necessária diz respeito às parcerias a serem estabelecidas entre as instituições de ensino superior e as escolas campo de estágio. Por intermédio delas, podemos estabelecer conexões entre micro e macrocontextos e, por meio de um trabalho colaborativo que vise ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, podemos buscar aproximar teoria e prática, com articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As parcerias podem e devem ser benéficas para todos os envolvidos, tanto para os alunos em formação inicial e professores formadores, mas deve haver comprometimento por parte da instituição em fornecer formação continuada aos professores parceiros dos campos de estágio.

Nosso olhar se foca, principalmente, nos contextos privados de ensino superior e defendemos a opção de licenciatura única para língua materna, com a oferta de uma língua estrangeira instrumental ou licenciatura para língua estrangeira e, neste caso, oferta de português instrumental, em ambos casos com duração mínima de quatro anos. Para as licenciaturas duplas, sugerimos a duração mínima de cinco anos, como já ocorre principalmente em algumas instituições públicas de nosso país. Paiva (2005) posiciona-se contrariamente à oferta das duplas licenciaturas com o argumento que os cursos privilegiam os conteúdos de língua portuguesa, ficando com pouco espaço para a língua estrangeira.

A nossa maior preocupação recai na realização dos estágios. Conforme anteriormente citado, eles se configuram não mais em espaços para “aplicar teorias aprendidas nas disciplinas teórico-pedagógicas”, mas para construir conhecimentos e mobilizá-los, quando necessário, para implementar ações. Acreditamos que, para isso, os alunos em formação precisam “viver” efetivamente o cotidiano escolar, se interar das especificidades e desafios que o mesmo apresenta, se engajar em projetos interdisciplinares e, conseqüentemente, desenvolver hábitos de colaboração. A principal dificuldade está no fator

tempo para aqueles que conciliam curso noturno e trabalho durante o dia. Uma possibilidade seria estabelecer parcerias específicas para estes alunos, reservando noites para suas atividades e a inclusão de outros projetos que poderiam ser implementados nos finais de semana, com atividades incluindo clubes de leitura e escrita, teatro, aulas de LI para fins específicos, dentre outras, sempre partindo das necessidades e possibilidades do contexto no qual os alunos estiverem inseridos e da infra-estrutura oferecida.

Outra questão importante diz respeito à proficiência linguística visando à docência. Conforme os documentos oficiais, os profissionais de Letras devem apresentar “domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”, o que nos remete aos resultados deste estudo que apontaram para o baixo nível de competência linguístico-comunicativa e poucas condições de uso da língua-alvo, principalmente em se tratando de produção oral. Alguns alunos ingressam no ensino superior com carências em até mesmo habilidades leitoras em LM, o que sinaliza problemas em sua formação de nível fundamental e médio. Este configura-se em um problema complexo e nos fez refletir em possibilidades para minimizá-lo. No caso da língua estrangeira, uma opção é que as universidades criem oportunidades presenciais para que aqueles alunos que ingressam no ensino superior com pouco ou insuficiente conhecimento da língua possam se desenvolver e atingir os objetivos traçados. Incluímos aqui oferta de mini-cursos específicos ministrados pelos próprios alunos de graduação (aqueles que apresentarem nível de proficiência para tal), sob a supervisão de professores formadores, como já ocorre em diversas universidades, principalmente públicas, de nosso país. Desta forma, espaços são oportunizados para que o desenvolvimento ocorra nos dois âmbitos, isto é, não apenas envolvendo a aprendizagem da língua-alvo, mas também desenvolvimento da prática docente. Há, contudo, que se promover uma cultura de autonomia, na qual o aluno-professor se conscientize que seu comprometimento e investimento é essencial. A segunda

possibilidade que percebemos é por meio de desenvolvimento de ferramentas tecnológicas e o incentivo ao autodesenvolvimento. As oportunidades de desenvolvimento mostradas, por exemplo, em algumas pesquisas já concluídas do Projeto Teletandem Brasil²⁰ podem ser inspiradoras para as instituições, principalmente àquelas que oferecem o curso de Letras.

Este estudo também nos fez refletir sobre a necessidade de intensificar as discussões em formação inicial acerca das propostas dos PCNs e também das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no sentido de gerar conscientização nos futuros professores para que os parâmetros estejam mais presentes em suas situações de ensino, não como uso obrigatório ou como manual de reformulação escolar, mas como motivador para a reflexão e discussão. Houve apenas um encontro (quatro aulas) no qual os parâmetros para o ensino de inglês em nível Fundamental foram discutidos.

Finalmente, muitas reflexões surgiram sobre o formador em contexto privado de educação superior e os desafios por ele enfrentados. É senso comum o pouco incentivo à pesquisa, com dificuldades inclusive de os profissionais participarem de eventos em suas áreas, sob a alegação de que os alunos precisam destes profissionais em sala de aula. Conciliar prática de sala de aula e desenvolvimento profissional torna-se tarefa primeira do professor, e as dificuldades e problemas advindos deste fato comprometem todo o ciclo. Ao invés de trabalho colaborativo percebemos práticas isoladas dos professores, muitas vezes questionáveis, sem oportunidades de trocas entre eles. Diante de propostas atuais que colocam na reflexão compartilhada um papel vital para as implementações das novas propostas dos cursos, fica a cargo do professor individualmente promover mudanças e, se este adotar uma

²⁰ Projeto temático, apoiado pela FAPESP, desenvolvido pelos educadores Prof. Dr. João Antonio Telles, Maria Helena Vieira Abrahão, Ana Mariza Benedetti, Douglas Altamiro Consolo (pesquisadores principais) e Solange Aranha (colaboradora) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que consiste em parceiros que aprendem línguas por meio da Internet, mediante o uso de aplicativos como o *Windows Live Messenger*, *Skype* ou *ooVoo*, em um contexto colaborativo e virtual de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O projeto envolve participantes de diferentes países, como Brasil, Itália, França, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Alemanha, Espanha, Argentina, dentre outros. Informações obtidas no site: <<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>>

perspectiva reflexiva, a reflexão fica em seu nível individual com tendências a permanecer nos aspectos técnicos.

Outro fator que pode comprometer o trabalho do formador neste contexto é o “dever” de manter o aluno por questões financeiras, o que sugere que este deve estar permanentemente satisfeito com o curso e, conseqüentemente, com o professor em primeira instância. A adequação do que o aluno deseja, o que ele necessita e as limitações do contexto nem sempre ocorre, havendo muitas vezes a prevalência do que ele quer, fato que o manterá no curso.

Mais um desafio a ser enfrentado pelos formadores é com relação aos alunos participantes dos programas governamentais de incentivo à formação (Programa Bolsa Universidade/Escola da Família) que supostamente se dedicariam exclusivamente à formação universitária, mas acabam conciliando trabalho durante o dia, estudo à noite e atividades obrigatórias dos programas nos finais de semana, comprometendo sua formação.

Passemos a seguir para as dificuldades enfrentadas para a realização deste estudo.

4.3 As dificuldades e limitações do estudo

Investigar a interação entre teoria e prática em cursos de formação inicial ou continuada apresenta-se como um desafio, dada a complexidade do assunto. Apesar dos vários instrumentos utilizados neste estudo, em uma situação ideal o período de coleta e análise dos dados se estenderia ainda mais, principalmente um acompanhamento após o término da graduação e análise de suas práticas em seus contextos de atuação. Neste sentido, mais aulas seriam analisadas e posteriores sessões de visionamento propostas, uma vez que a prática é em si transformadora. As dificuldades para manter contato mais próximo com os

participantes foi um fator limitante, principalmente pelo fato de alguns deles atuarem e morarem em cidades próximas.

Conforme exposto acima, diante da complexidade do assunto e a necessidade da utilização de diversos instrumentos demandou tempo da pesquisadora, a qual não contava com elementos imprevisíveis como gravidez de duas participantes da pesquisa, fato que demandou alteração do cronograma de coleta.

Finalmente, as conclusões decorrentes deste estudo restringem-se ao contexto investigado, isto é, um curso de formação de professores de inglês de uma universidade privada no interior do estado de São Paulo. É possível, entretanto, que os resultados aqui obtidos sejam consoantes com outros obtidos em outros contextos.

4.4 Implicações do estudo e sugestões para futuras pesquisas

Primeiramente, em termos pessoais, esta investigação possibilitou nosso crescimento como educadora e a rever concepções de ensinar e aprender línguas, avaliar práticas como formadora, proporcionou visões acerca do papel da teoria na formação de professores e reforçar a ideia de que a atividade prática do professor é fonte permanente de conhecimento e que, através da reflexão, é possível se estabelecer um fio condutor entre teoria e prática. Portanto, nossas transformações no decorrer do curso do estudo foram significativas.

Para a professora-formadora do contexto investigado, este pode ter fornecido subsídios para que a mesma possa refletir sobre a sua prática docente, conforme constam no parecer no final dessa seção.

Conforme evidenciado pelos dados, este estudo pode talvez contribuir para a compreensão das complexidades que envolvem a formação inicial do professor de línguas e

da necessidade de as instituições de ensino superior oferecerem programas voltados para a integração dos componentes teóricos e práticos e que haja uma coerência entre os elementos do programa e as práticas propostas em sala de aula.

Outra possível implicação do estudo é a necessidade de se promover pesquisa em nível de formação inicial. Para tal, a participação dos alunos-professores em eventos é essencial uma vez que, por intermédio do contato com outras pessoas, os alunos podem articular conhecimentos e estabelecer intercâmbios, o que contribuirá para seu desenvolvimento profissional futuro. Esta tarefa é desafiadora, principalmente para as instituições privadas com oferta de cursos noturnos, as quais têm uma clientela que não dispõe de tempo para realizar pesquisa ou atividades extras, uma vez que os alunos trabalham para custear os estudos. Especificamente sobre o componente prático que consta nas propostas curriculares para os cursos de licenciatura, ações precisam ser implementadas no sentido de aproximar as instituições de ensino de campo de estágio e as universidades. Para tal, é necessário um trabalho mais próximo por parte de formadores e supervisores de estágio nos contextos nos quais os alunos têm suas experiências práticas. Diante da realidade descrita neste estudo, na qual uma única formadora ministra as aulas das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, orienta e supervisiona um grande número de alunos, sem contato direto com seus contextos de atuação e sem contato com os professores participantes dos campos de estágio. Ressaltamos que isso ocorre em virtude de normas institucionais e não por escolha da formadora. Sem pretensão de generalizações e reiterando que as afirmações aqui feitas referem-se a este contexto, mas frisamos que as instituições de ensino superior necessitam rever suas propostas no sentido de promover o elo de desenvolvimento entre aluno-professor (formação inicial), a própria instituição de ensino superior (através de pesquisa e produção do saber) e a instituição de ensino no campo de estágio (oportunidade de formação continuada aos professores participantes). Os questionamentos que trazemos com

relação às leis que geraram mudanças nas propostas curriculares para as licenciaturas no capítulo de referencial teórico carecem estudo e ações. Percebemos que, principalmente em contexto privado de instituições superiores, na tentativa de permanecerem competitivos no mercado, cortes foram feitos em propostas curriculares, e algumas instituições apresentam ofertas de duplas licenciaturas em três anos (o que não se aplica ao contexto deste estudo), e com interpretações distintas para as regulamentações das 400 (quatrocentas) horas destinadas ao desenvolvimento do componente teórico-prático no decorrer do curso e as 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado que deverão acontecer a partir do início da segunda metade do curso. A mola propulsora deve ser uma discussão aberta acerca da própria concepção de teoria e prática em termos institucionais envolvendo todos os formadores e não apenas aqueles envolvidos com estágio supervisionado, principalmente no sentido de discutir o papel assumido por ambos componentes nas propostas institucionais.

Finalmente, esperamos que este estudo sirva de ponto de partida para outros estudos na área de formação de professores para que as lacunas aqui deixadas sejam preenchidas.

Trazemos, a seguir, algumas sugestões de temas para posteriores estudos, os quais surgiram principalmente em virtude das adequações que os cursos tiveram que efetuar para se adequarem às propostas legais recentes.

Uma primeira sugestão é investigar como as instituições de ensino superior organizam o tempo curricular dedicado para os estudos teóricos e se tais propostas realmente atingirão seus objetivos, isto é, promover uma melhor articulação entre teoria e prática.

Outra proposta é investigar se as atividades sugeridas pelas instituições para as 400 horas destinadas ao contato dos alunos com a prática envolvem real integração entre teoria e prática inserindo reflexão efetiva ou se são apenas atividades de observação seguidas

de relatórios pró-forma. Outra questão interessante envolveria investigar como as atividades práticas obrigatórias estão sendo realizadas pelos alunos dos cursos noturnos.

A formação continuada também se apresenta como tema importante. Uma investigação sobre as propostas das instituições superiores visando à formação continuada, principalmente com vistas à qualificação dos futuros professores colaboradores, seria interessante uma vez que tais professores auxiliarão os alunos-professores em suas práticas de estágio.

Outros estudos poderiam, também, ser realizados envolvendo as crenças dos professores do campo de estágio, dos professores formadores nas instituições de ensino superior e dos alunos-professores acerca de formação inicial e continuada.

4.5 Considerações finais

Há, ainda, muitos obstáculos para que uma formação inicial de qualidade seja atingida. Uma delas é que a formação é responsabilidade de todos os professores-formadores e não somente daqueles que atuam em disciplinas como Linguística Aplicada, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado ou com a prática diretamente. Tal responsabilidade é dividida entre os educadores e aprendizes e, para que as reformas nas licenciaturas atinjam seus objetivos, as mesmas devem envolver as instituições de ensino fundamental e médio no sentido de, através da colaboração, encontrarmos respostas para os problemas que permeiam o ensino de língua estrangeira em nosso país. Portanto, deve haver uma coerência entre as propostas curriculares das instituições de ensino superior e as práticas de todos os envolvidos no processo. As palavras-chave são colaboração e coerência.

Um outro ponto importante a ser ressaltado é com relação ao ecletismo metodológico, o qual deve ser amplamente discutido durante a formação inicial para que o

ecletismo não seja aleatório e sem critérios, ao contrário, que os professores se tornem *eccléticos responsáveis* (KUMARAVADIVELU, 2003).

A neutralidade discursiva foi ponto também levantado durante as reflexões surgidas diante dos dados, com questões quanto à influência do discurso do formador na prática dos alunos-professores. Foi possível perceber que há muitos momentos nos quais os alunos se apropriam de discursos e até mesmo práticas da formadora e os tomam como seus. Tal fato implica maior responsabilidade ao formador, uma vez que, mesmo sem a intenção, o formador acaba sendo modelo para muitos alunos.

Finalmente, o ensino reflexivo pode propiciar um diálogo mutuamente benéfico entre os elementos da teoria e da prática, indo muito além do que simplesmente enumerar práticas de sucesso. A reflexão não é aqui concebida como um ponto de vista, ao contrário, como um processo de análise intencional do inter-relacionamento dos fins, meios e contexto. A reflexão tem o potencial de beneficiar ambos, os professores e os alunos. Refletir sobre e além da ação cria oportunidades para que os professores, através de trabalho colaborativo, possam sempre re-significar suas práticas e ter uma participação mais substancial em reformas locais e nacionais.

Parecer da PF participante:

Primeiramente, gostaria de agradecer a oportunidade de ter participado e contribuído para a realização de uma pesquisa tão importante para a área de formação de professores.

Parabenizo a professora-pesquisadora pela relevância do tema escolhido, por seu empenho, dedicação, seriedade e postura ética na coleta dos dados, na análise e discussão dos mesmos e na condução geral de sua investigação, pela organização da mesma, pela variedade dos instrumentos de coleta de dados, pela riqueza da fundamentação teórica, pela profundidade da análise e discussão dos dados e, finalmente, por seus valiosos encaminhamentos e contribuições.

Concordo com as análises realizadas, tanto no sentido do desejo e tentativa de minha parte, e também da dos alunos, de implementar uma prática mais contemporânea, comunicativa, autônoma e permeada pela reflexão, quanto no sentido das limitações de sua efetivação na prática, que acaba revelando-se predominantemente tradicional e irrefletida. Compartilho também da visão da pesquisadora de que a construção do diálogo entre teoria e prática, no entanto, é um processo longo, complexo, desafiador e permeado por questionamentos e incertezas, e que um caminho para a otimização da formação inicial de professores e de uma maior interação entre teoria e prática seja oportunizar maiores discussões e experimentações com a prática em um trabalho de colaboração entre todos os envolvidos no processo de formar professores.

Com certeza, a leitura desta pesquisa me fez, e me fará sempre, refletir sobre as potencialidades e, principalmente, sobre as fragilidades e a responsabilidade de minha prática como formadora de professores, e a necessidade de um maior comprometimento em direção à formação de profissionais capazes de contribuir de maneira mais efetiva para uma melhoria no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

ALET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P; Colaboradores. *A profissionalização dos formadores de professores*. São Paulo: Artmed, 2003, p. 233-244.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: Fortkamp, M. B. M. e Tomitch, L. B. M. (Org.) *Aspectos da Linguística Aplicada – Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O Professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. *Horizontes em Linguística Aplicada*, v. 3, p. 7-19, Brasília: UNB, 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Contexturas: APLIESP*, v.09, 2006, p. 9-19.

ALONSO, T; GIMENEZ, T. A utilização de um instrumento mediador na prática de ensino de inglês: análises preliminares. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Gloria; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007, p. 45-53.

ALWRIGHT, D. *Interaction and negotiation in the language classroom: their role in learner development*. (2000) Disponível em:

<<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>>, acesso em: 28 ago. 2006.

ANCKER, W.P. The joy of watching others learn: an interview with Diane Larsen-Freeman. *Forum United States*. v. 39, no. 4, October- December 2001. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no4/p2.htm>> Acesso em: 13 set. 2006.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000, 4ª ed.

BARCELOS, A. M. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no Curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p.157-177.

BARCELOS, A. M. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n. 1, 2001. p. 71-92.

BARCELOS, A. M. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, 2004. p. 123-156.

BARCELOS, A. M.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-30.

BARCELOS, A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, A. M. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, A.M. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7, n. 2, 2007, p. 109-138

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal – um curso de letras em estudo*. 2001. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP.

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. *Beliefs about Language Learning: current knowledge, pedagogical implications and new research directions*. Disponível em: <<http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej33/a1.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2006.

BLATYTA, D. F. *Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores*. 1995. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes. 1999. p. 63-81.

BLUNDEN, R. Rethinking the place of practicum in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol.25, No. 1, 2000, p. 1-16.

BOLZAN, D.P.V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. In: *Language Teaching*, 36, 2003, p. 81-109.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BROWN, D.H. Theories of Second Language Acquisition. In: *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 3ª ed., 1993.

BROWN, H.D. *Teaching by Principles: an Interactive Approach do Language Pedagogy*. New York: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, H.D. English language teaching in the “post-method” era: toward better diagnosis, treatment and assessment. In: RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W.A. *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002. p. 9-26.

BURNS, A. Analysing action research data. In: ____ *Collaborative Action Reserach for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 152-180.

CANALE, M. On some dimensions of language proficiency. In J.W. Oller, Jr. (Ed.). *Issues in language testing research*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983. p. 333-342.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v.1, 1980. p. 1-47.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: UNICAMP, 1991.

CAVALCANTI, M. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE . In: *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*, Campinas: Pontes, 1999, p. 179-184.

CASTRO, S.T.R. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento*: subsídios para a formação do professor de inglês. Tese de Doutorado. LAEL/PUCSP, 1999.

CASTRO, S.T.R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S.T.R.; SILVA, E.R. (orgs.) *Formação do profissional docente*: contribuições de pesquisa em linguística aplicada. Taubaté: Cabral, 2006, p. 125-147.

CELANI, M.A.A., HOLMES, J.L., RAMOS, R.C.G.; SCOTT, M.R. *The Brazilian ESP Project: an evaluation*, Centro de Pesquisas, Recursos e Informação e Leitura de São Paulo, São Paul: Editora da PUC-SP, 1988.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Ensino de segunda língua*: redescobrimdo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança*: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M.A.A. Um Programa de Formação Contínua. In: _____. *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 19-35.

CELANI, M.A.A. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES, M.C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.37-55.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. The M.I.T. Press: Cambridge, Massachussets, 1965.

CLAUS, M. M. k. *A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. 2005. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas-SP.

CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Pesquisas em Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

COSTA, A.J.H. A formação de professores de Inglês: um estudo curricular. *Textura: Revista de Letras e História*, nº 10, Canoas-RS: Ulbra, 2004. p. 54-66.

CRESWELL, J. W. *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

CRISTOVÃO, V.L.L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTOVÃO, V.L.L.; GIMENEZ, T. (Orgs.). *ENFOPLI - Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. 1 ed. Londrina: 2005, v. 1, p. 19-22.

DEWEY, J. *How we think*. New York: Dover Publications Inc., 1933.

DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1938.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning*. v. 40, no 01, 1990, p. 45-78.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A Bakhtinian View. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 131-151.

DUTRA, D. P. A formação pré-serviço e o currículo de letras. In: *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas-SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p. 31-43.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, v.15. no. 1, 1984. p. 51-66.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p.119-161.

FLENDER, L. Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 3, 2003, p. 16-25.

FREEMAN, D. Intervening in practice teaching. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990, p.103-117.

FREEMAN, D. The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, v. 35, Cambridge: CUP, 2002, p. 1-10.

FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Org.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: ALAB/Pontes, 2005.

GAMBOA, S.S.A Contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 2003, p. 116-130.

GARCIA ARAÚJO, A. *Colaboração, reflexão e aprendizagem em um grupo operativo: estudo sobre um professor em formação inicial e uma formadora de professores iniciantes*. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

GEBHARD, J.G. Interaction in a teaching practicum. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990, p.118-131.

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 e um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIEVE, S. What Makes Thinking Critical? What Makes for Critical Thinking? Discourse Analysis of Episodes in Teacher Education. In: TRAPPE S-LOMAX; MC GRATH, I. *Theory in Language Education*. Longman, 1999. p. 156-166.

GIL, G. Mapeando os Estudos de Formação de Professores de Línguas no Brasil. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Org.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: ALAB/Pontes, 2005, p. 173-182.

GILLHAM, B. *The Research Interview*. London: Continuum, 2000.

GIMENEZ, T. Histórias pessoais e o processo de formação de professores. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 6, n. Part II, 1997. p. 589-595.

GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias a formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-30.

GIMENEZ, T. Desafios Contemporâneos na Formação de Línguas: Contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Org.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: ALAB/Pontes, 2005. p. 183-201.

GIMENEZ, T.N; CRISTOVAO, V.L.L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, 2004, p. 85-95.

GIROUX, H.A. Cultura, Poder e Transformação na Obra de Paulo Freire: Rumo a uma Política de Educação. In: GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 1997. p. 145-164.

GORE, J.; ZEICHNER, K. Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education: A Case Study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, v.7, No. 2, 1991, p. 119-136.

GORSUCH, G.J.; GRIFFEE, D.T. The role of theory in ESL/EFL. *The Language Teacher*. V. 23, No. 10, 1999, p. 35-37.

HABERMAS, J. *Knowledge and human interests*. London: Heinmann, 1973.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: toward definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, v.11, n.1, 1995. p. 33-49.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as retas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: Wenden, A. e Rubin, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall, 1987.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: J.B. Pride e J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, U.K.: Penguin, 1972.

IFA, S. *A formação pré-serviço de professores de Língua Inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. 2006. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

JACOB, L.K. Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino / aprendizagem de espanhol. In: CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.A.(orgs) *Pesquisas em Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 31-54.

JOHNSON, K. *Understanding Language Teaching: Reasoning in Action*. Canada: Heinle e Heinle, 1999.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about SLA: New research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOHLBACHER, F. The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum: Qualitative Social Research*. 7(1), Art. 21, 2005. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqstexte/1-06/06-1-21-e.htm>> Acesso em: 30 jul. 2006.

KORTHAGEN, F. Two Modes of Reflection. *Teaching and Teacher Education*, v. 9, 1993. p. 317-326.

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press: Oxford, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Theorising Practice, Practising Theory: The Role of Critical Classroom Observation. In: TRAPPE S-LOMAX; MC GRATH, I. *Theory in Language Education*. Longman, 1999. p. 33-45.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press, 2003. p. 5-43.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

KURTOGLU-HOOTON, N. *Post-observation feedback as an instigator of teacher learning and change* (featured article) IATEFL TTed SIG e-Newsletter July 2004, no 2.

KURTOGLU HOOTON, N. The Design of Post-Observation Feedback and Its Impact on Student Teachers. In: GARTON, S AND RICHARDS, K (eds) *Professional Encounters in TESOL: Discourses of Teachers in Teaching*. Palgrave, 2008,

LAMY, M. Dispositivos de Formação de Formadores de Professores: para qual Profissionalização? In: GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 1997. p. 41-54.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: OUPress, 1986.

LARSEN-FREEMAN, D. Grammar and its teaching: Challenging the Myths. *Eric Digest*. 1997. Disponível em: <<http://www.cal.org/resources/digest/larsen01.html>>, Acesso em: 4 ago. 2006.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, 1999. p. 13-24.

LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9ª edição. São Paulo. Edições Loyola, 1990.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Ed. Cortez. 3ª ed. 1996.

MCLAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold, 1987.

MARCUSCHI, L. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS E ORTIZ, H. M. *Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL., 2002. p.59-76.

MAYRINK, M.F. *Refletindo, interagindo, praticando...nas trilhas da construção do conhecimento sobre o ser professor*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MIZUKAMI, M.G.N., et. al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 1996.

MURAD, C.R.R.O. *Descompasso entre estilo de ensino/aprendizagem e os objetivos dos alunos*. 2004. Campinas-SP: Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, n. 4, 1987. p. 317-328.

OLIVEIRA, A.L.A.M. *Hermes e bonecas russas: um estudo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. 2006. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da UFMG.

OLIVEIRA, E. *Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ORTENZI, D. I. B. G. A dimensão prática da formação de professores de inglês. In: CRISTOVÃO, V.L.L.; GIMENEZ, T. (Orgs.). *ENFOPLI - Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. 1 ed. Londrina: 2005, v. 1, p. 15-18.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series)

PAIVA, V.L.M.O.; VIEIRA, L.I.C. *A Formação do Professor e a Autonomia na Aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Básico*. In: XVII Enpuli, Fortaleza, 2005a, disponível em <<http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>>, acesso em: 30 jun. 2006.

PAIVA, V.L.M.O. *Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa*. In: XXI JELI: Coming of Age, 2005b, São Paulo. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>, acesso em: 29 jun. 2006.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, v.62, n.3, 1992. p.307-332.

PAULA, M.N. *Formação de Professores na Universidade: um espaço em construção*. 2001. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. A Divisão do Trabalho entre Formadores de Professores: Desafios Emergentes. In: ALET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P; Colaboradores. *A profissionalização dos formadores de professores*. São Paulo: Artmed, 2003. p.199-220.

PESSOA, R.R. *A Reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica e um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRABHU, N.S. There is no best Method. Why? *TESOL Quarterly* 24, 2, 1990. p.161-176.

RIBAS, F.C. *Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública*. 2008. Tese de Doutorado. UNESP, São José do Rio Preto-SP.

RICHARDS, J.C. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J.C. Theories of Teaching in Language Teaching. In: RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W.A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: CUP, 2002. p. 19-26.

RICHARDS, J., PLATT, J.; PLATT, H. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Singapore: Longman, 3rd edition, 1993.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: C.U.P. , 1994.

RICHARDS, J.C.; FARRELL, T.S.C. *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. New York: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, K. Theory in Practice: Design and Argument in Day-to-Day Teaching. In: TRAPPE S-LOMAX; MC GRATH, I. *Theory in Language Education*. Longman, 1999. p. 21-32.

ROSSI, E.C.S. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. 2004. Dissertação (Mestrado). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, PR.

SACRISTAN, J.G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica e um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SANT'ANA, J.S. *A Práxis Competente na Aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor*. 2005. Dissertação (Mestrado). Brasília-DF: Universidade de Brasília.

SANTOS, V.X. Entrevista com Anita Wenden e Flávia Vieira sobre autonomia. *Linguagem e Ensino*, v. 5, No. 2, 2002. p. 141-164.

SANTOS, P.S. Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE. 2005. Dissertação (Mestrado). Brasília-DF: Universidade de Brasília.

SCHMIDT, E.S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. *Publicatio UEPG.*, nº 11, 2003. p. 59-69.

SCHÖN, D. A. *The reflective Practitioner*. London: Cambridge Circus, 1983.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, V. L. T. Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de Letras – Língua Estrangeira sobre a fluência oral. In: ROTTAWA, M. S. (Org.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, p. 57-74, 2004.

SNOECKX, M. Formadores de Professores, uma Identidade ainda Balbulciantes. In: GIROUX, H.A. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 1997. p. 21-40.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. *Contexturas*. São Paulo, n 8, 2005, p.79-90.

SÓL, V.S.A. *A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas Professoras em formação*. 2004. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte-MG: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*, New York: Newbury House, 1985, p. 235-256.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*. No. 16, 1995, p. 371-391.

VAN LIER, L. *The Classroom and The Language Learner*. London: Longman, 1988.

VAN LIER, L. Language Awareness, Contingency, and Interaction. *Aila Review*, v. 11, 1994. p. 69-81.

VAN LIER, L. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman, 1996.

VAN LIER, L. Approaches to observation in classroom research: Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, v.31, n.4, 1997. p. 783-787.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco de Pesquisa na Formação do Professor de LE. *Contexturas: ensino crítico de língua estrangeira*. São Paulo, 1992. p. 49-54.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e Incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. 1996. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: A formação em serviço em Questão. In: *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, v. 5, 2000-2001. p. 153-160.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 37, Campinas: Unicamp, 2001, p. 61-81.

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

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças x Teorias na Formação Pré-Serviço do Professor de Língua Estrangeira. In: TOMITCH, L.M.B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D.I. (Org.) *A Interculturalidade no Ensino de Inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 313-329.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs) *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Formação de professores de línguas: olhando para o futuro. *Contexturas: ensino crítico de língua estrangeira*. São Paulo: APLIESP, n. 9, 2006. p. 55-62.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UNB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

VIEIRA, F.; MARQUES, I. Supervising reflective teacher development practices. *ELTED – English Language Teacher Education and Development*, v. 6, p. 1-18, 2002. Disponível em: <<http://www.cels.bham.ac.uk/ELTED/Vol6Issue1/V6Vieira.pdf>> Acesso em 31 mar. 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VÍRSIDA, G.A. *Algumas experiências do ensino de espanhol para adultos*. 2003. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers - a Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WALLACE, M. The Reflective Model Revisited. In: TRAPPE S-LOMAX; MC GRATH, I. *Theory in Language Education*. Longman, 1999. p. 179-189.

WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v.40, n.1, 1986. p. 3-12.

WENDEN, A. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, v. 7, n.2, 1986a. p. 86-205.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden; J. Rubin (org.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.

WENDEN, A. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, v.27, 1999. p. 435-441.

WHITE, L. Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of L2 competence. *Applied Linguistics*, v. 8, No. 1, 1987, p. 95-110.

WILLIAMS, M. Learning Teaching: a Social Constructivist Approach – Theory and Practice or Theory with Practice? In: TRAPPE S-LOMAX; MC GRATH, I. *Theory in Language Education*. Longman, 1999. p. 11-20.

WOLYNEC, E. *O futuro da educação superior*. Disponível em: <http://www.techne.com.br/artigos/Futuro_Educação_Superior.pdf> Acesso em: 24 jul. 2006.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, v. 57, n.1, 1987. p. 23-48.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993. p. 12-52.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D.P. *Reflective Teaching*. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner-centred education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 3-19.

ZEICHNER, K.M., TABACHNICK, B.R. The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 11 No.1, 1985, p.1-25.

ANEXOS

ANEXO A – Programa da disciplina Didática Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa

Profª _____

PROGRAMA

FEVEREIRO

- 15- Apresentação do programa / Discussões iniciais
- 22- Semana do CalourUSC

MARÇO

- 01- Approach, method and technique / The Grammar Translation Method / Gouin and the Series Method
- 08- The Direct Method / The Audiolingual Method
- 15- Community Language learning
- 22- Recesso – Semana Santa
- 29- Suggestopedia

ABRIL

- 05- The Silent Way
- 12- Total Physical Response
- 19- Mid-Term Test
- 26- Parâmetros Curriculares Nacionais

MAIO

- 03- Communicative Language Teaching
- 10- Communicative Language Teaching
- 17- Communicative Language Teaching
- 24- Multiple Intelligences
- 31- Socio-Constructivism

JUNHO

- 07- The Ecological Approach
- 14- Final Test
- 21- Final Results
- 28- Exam

EVALUATION

- Mid-Term Test – 2,0
- Final Test – 2,0
- Seminário – 2,0
- AutoAvaliação – 2,0
- Diários Reflexivos dialogados de leitura – 2,0

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

BROWN, D.H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira Moderna**. Versão Preliminar, 1995.

OMMAGIO, A.C. **Teaching language in context**. Boston: Heinle & Heinle, 1986.

ANEXO B – Programa da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I

Profª _____

SYLLABUS

FEBRUARY

- 15- Course Outline
- 22- Semana do CalouroUSC

MARCH

- 01- Preliminary Discussions
- 08- Reflective Teacher / Teacher Education
- 15- Needs Analysis
- 22- Recesso – Semana Santa
- 29- Setting Goals

APRIL

- 05- Syllabus Design
- 12- Teaching Listening
- 19- Teaching Oral Communication Skills
- 26- Teaching Reading

MAY

- 03- Teaching Writing
- 10- Integrating the four skills
- 17- Teaching Grammar
- 24- Teaching Vocabulary
- 31- Teaching Children

JUNE

- 07- Evaluation
- 14- Beliefs in Language Learning /Teaching
- 21- Final Results
- 28- Exam

EVALUATION

- Seminar – 3,0
- Participation in class – 1,0
- Analytical report on class observation (with diaries) – 4,0
- Self-evaluation – 2,0

BIBLIOGRAFIA

- BROWN, D.H. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
- HARMER, J. **The practice of English language teaching**. New Edition. Longman, 1996.
- SCRIVENER, J. **Learning teaching**, Heinemann, 1994.

ANEXO C – Programa da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa II

Profª _____

SYLLABUS

AUGUST

02- Course Outline

09- Classroom management

16- Planning

23- Selecting Materials

30- Micro-teaching or recorded class analysis + feedback (Students: _____)

SEPTEMBER

06- Micro-teaching or recorded class analysis + feedback (Students: _____)

13- Micro-teaching or recorded class analysis + feedback (Students: _____)

20- Micro-teaching or recorded class analysis + feedback (Students: _____)

27- Micro-teaching or recorded class analysis + feedback (Students: _____)

OCTOBER

04- Micro-teaching or recorded class analysis + feedback (Students: _____)

11- Micro-teaching or recorded class analysis + feedback (Students: _____)

18- Micro-teaching or recorded class analysis + feedback (Students: _____)

25- Micro-teaching or recorded class analysis + feedback (Students: _____)

NOVEMBER

01- Micro-teaching or recorded class analysis + feedback (Students: _____)

08- Micro-teaching or recorded class analysis + feedback (Students: _____)

15- Holiday (“Proclamação da República”)

22- Teachers’ Associations, Book Publishers + Distributors and Useful Sites

29- Final Results

DECEMBER

06- Exam

EVALUATION

Participation in class – 2,0

Self-evaluation- 2,0

Micro-teaching (or recorded class) – 2,0

Mini-course planning – 2,0

Analytical report on your teaching practice in the mini-course – 2,0

BIBLIOGRAPHY

BROWN, D.H. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. New Edition. Longman, 1996.

SCRIVENER, J. **Learning teaching**, Heinemann, 1994.

ANEXO D – Plano de Aula do dia 22/08/2005 do Grupo 1

2.3- Dia 22/08/2005 – das 7:50h às 9:30h – 5ª Série

- ❖ Tema: Members of the family
 - ❖ Léxico apresentado: grandfather/ grandmother/ father/ mother/ son/ daughter/ brother/ sister/ uncle/ aunt/ grandson/ granddaughter/ several names/ Mr/ Mrs.
 - ❖ Procedimentos Metodológicos: Serão fixadas na lousa figuras de rosto (papel A4) com o objetivo de sugerir os membros da família e visualizar uma árvore genealógica. Escreveremos ao lado dos rostos o respectivo nome em inglês ao qual a figura se refere. Faremos a compreensão através de questionamento das mesmas para que associem aos membros da família que ensinaremos.
- Após explicação, haverá a resolução dos exercícios da apostila (páginas 22 e 24) com correção feita na lousa.
- Reforçando o que a professora ensinou anteriormente, daremos como atividade extra um exercício de Match com figuras de pessoas e objetos perto e longe delas para que os alunos escrevam o pronome demonstrativo “this” ou “that”. Logo após teremos a atividade de caça-palavras contendo oito membros da família e espaço num quadro abaixo para que escrevam as palavras encontradas.
- Finalizando e após explicações, deixaremos o exercício da página 23 como tarefa.

LET'S PLAY AND LEARN

A C V G R A N D F A T H E R D U O Q D N Y
 U R T J N D N G P H S B R N M I T R B B T
 N Q R I Y O H N S I M O T H E R M T F D P
 T G H E A L J K G N S N E G R L W Y A G I
 B S P O L M I F H F R T S C S R N B T R J
 S D F G A Q R A N T S N Q Y I G T N V A I
 T G H E A L J T G H E A L J S G N S R N L
 U R T J N D N H U R T J N D T G P S N D I
 B S P O L S I E T B R P O L E I O D T M J
 U Q R I Y O H R N Q R I Y O R O B P S O H
 H N T J N D N G P H S O R N M I T R I T L
 S D C G A Q R A N T S N T Y I G T N E H I
 T G H L S L J T G H E A L H K G N S R E J
 S D F G E Q R A N T S N Q Y E H T N E R I
 B S P O L M I F H F R T S C V R N B T R I

FIND 8 MEMBERS OF THE FAMILY AND WRITE IN THE BOX BELOW

THIS OR THAT



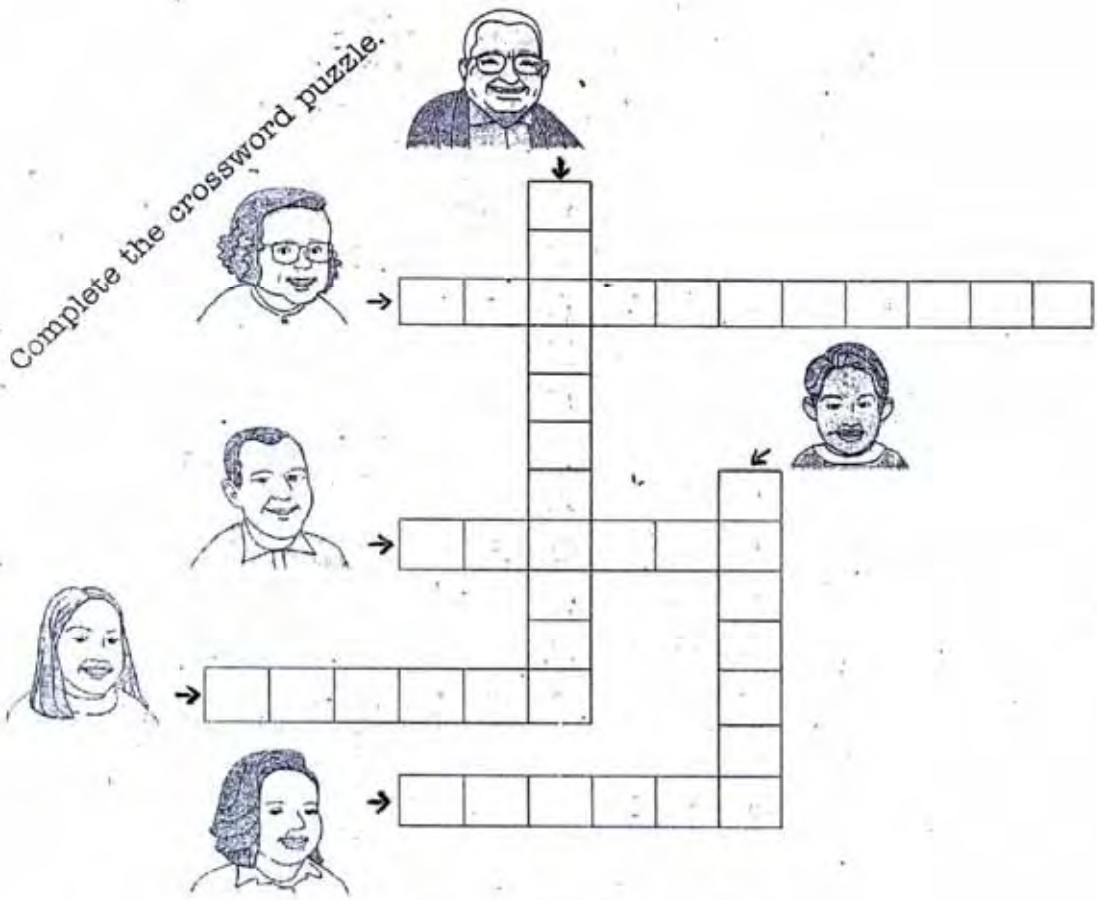








Complete the crossword puzzle.



ANEXO E – Plano de Aula – 17/10/2005 – Grupo 2**Objetivo geral:**

Ensinar vocabulário básico sobre o supermercado, retomando o que foi aprendido sobre os alimentos.

Objetivos específicos:

- Memorização do vocabulário.
- Trabalhar a pronúncia e escrita do vocabulário.
- Associar figuras com o nome dos objetos.

Conteúdo:

Vocabulário sobre o supermercado.

Procedimento de ação/metodologia:

- Apresentação do vocabulário, repetição em coro, desenvolvimento de atividades.
- Abordagem comunicativa.

Recursos:

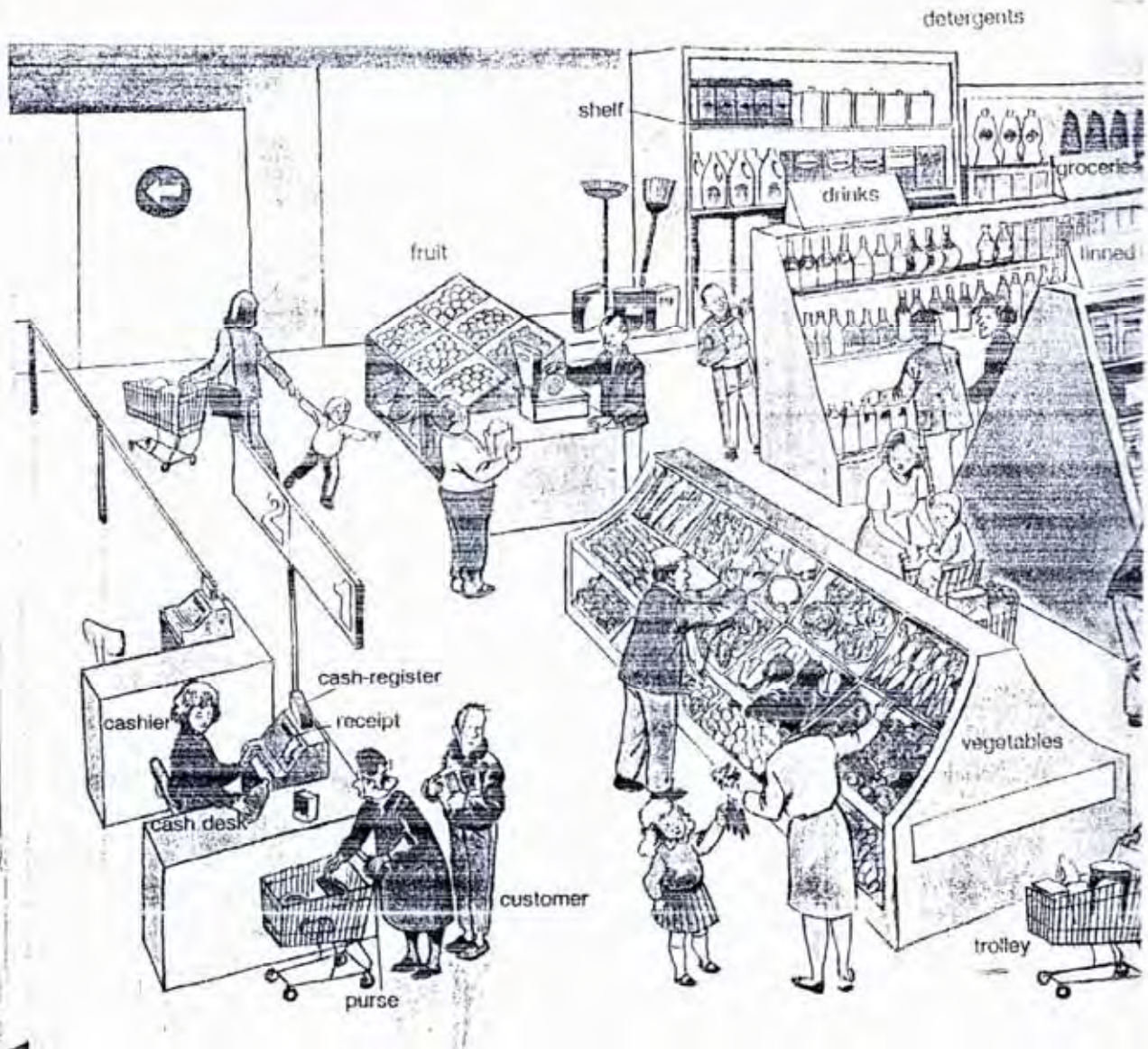
Cartolina com recortes, lousa e xerox de atividades.

Avaliação:

Avaliar a capacidade de associação, memorização, pronúncia e desenvolvimento da parte escrita.

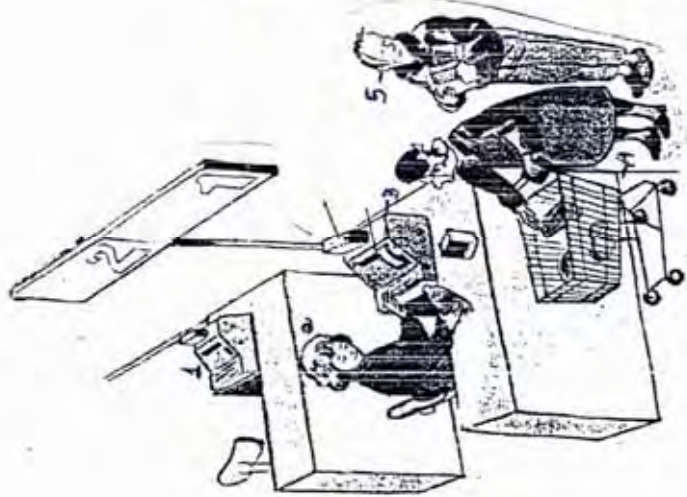
Materiais entregues aos alunos:





1- Put the names.

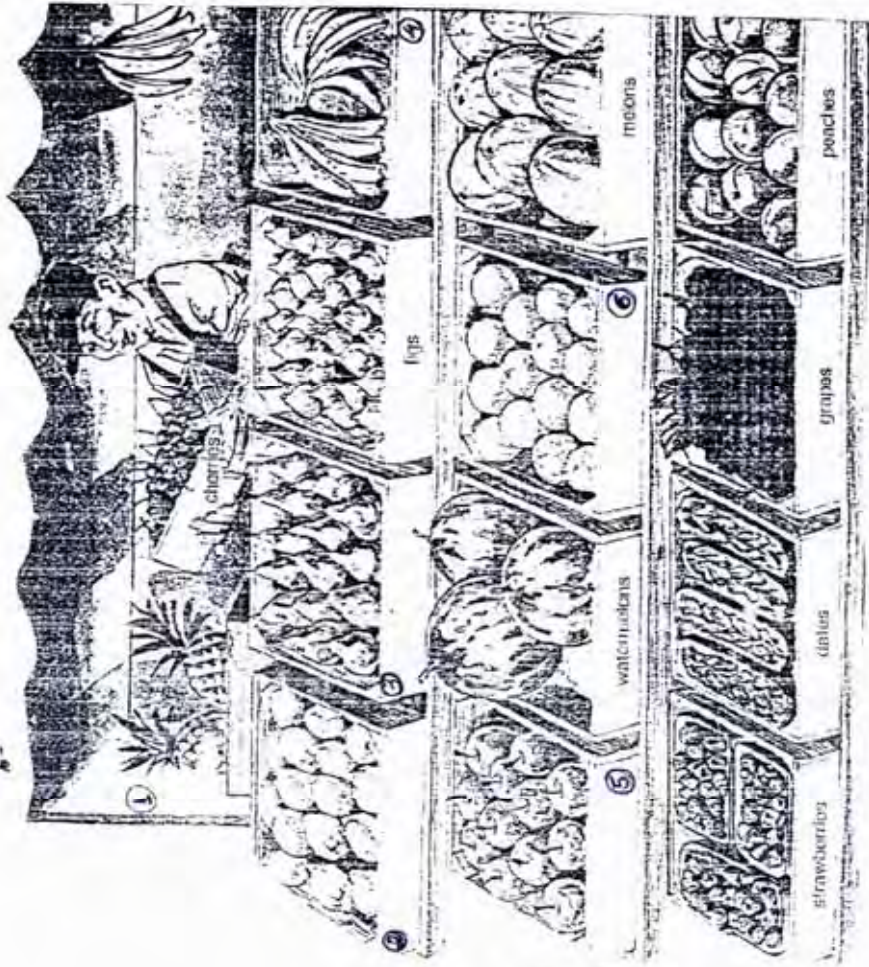
- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-



Homework

2- Put the names.

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-



ANEXO F – Plano de Aula do dia 17/10/2005 do Grupo 3**Possessive Adjectives****Objetivo:**

Revisar o conhecimento dos alunos.

Introduzir o Vocabulário referente à família e ao Halloween Day.

Desenvolvimento:

Primeiro será feita uma revisão do conhecimento sobre o tema. Em seguida, iremos introduzir o vocabulário referente à família e ao Halloween Day. Depois será feita uma dinâmica de grupo, onde os alunos tirarão um pé de sapato e colocarão em um saco. Depois outros alunos tirarão um sapato e perguntarão de quem é (em inglês).

Material

Lousa, giz, material impresso.

Avaliação

Preencher os exercícios propostos.

Dinâmica dos sapatos.

Materiais distribuídos aos alunos:

Complete the sentence:

my his her their

Mr. and Ms. Brown are in the car. _____ car is new.

This is Carol. _____ doll is beautiful.

This is Jim. _____ bike is blue and white.

What's your name? _____ name is Kitty.



POSSESSIVE ADJECTIVES



Subject Pronouns	Possessive Adjectives	
I	MY	MY spider!
WE	OUR	OUR friend!
YOU	YOUR	YOUR spider?
HE	HIS	HIS frog.
SHE	HER	HER mouse.
THEY	THEIR	THEIR house.
IT	ITS	Hawaii (= IT) is famous for ITS beaches

- They do **no change** for plural nouns: **This is my HAT. These are my HATS.**
- **ITS** (Hawaii is famous for ITS beaches) # **IT'S** (I like Hawaii. It's a beautiful place = It is beautiful).

POSSESSIVE ADJECTIVES - EXERCISES

Complete these sentences with the possessive adjectives.

- 1 - He lives with parents. 7 - I live with parents.
- 2 - They live with parents. 8 - John lives with parents.
- 3 - We live with parents. 9 - Ann lives with parents.
- 4 - I'm going to wash hands. 10 - He's going to wash hands.
- 5 - She's going to wash hands. 11 - They're going to wash hands.
- 6 - We're going to wash hands.

Put in **MY/OUR/YOUR/HIS/HER/THEIR/ITS**

- 1 - I like job.
- 2 - Ann is married. She works in a store and husband works in a bank.
- 3 - I know Mr. Brown, but I don't know wife.
- 4 favorite sport is tennis. I play a lot in the summer.
- 5 - Thank you for letter.
- 6 - We are going to invite all friends to the party.
- 7 - Carol is a teacher, but sister is a nurse.
- 8 - car is new.
- 9 - This is Carol and doll is beautiful.
- 10 - This is Jim and bike is blue and white.
- 11 - name is

ANEXO G – Critérios para o reconhecimento de evidências de diferentes tipos de reflexão na produção escrita (SMITH, 1992)

Criteria for the Recognition of Evidence for Different Types of Reflective Writing

Descriptive writing - Not reflective.

- Description of events that occurred/report of literature.
- No attempt to provide reasons/justification for events.

Descriptive reflection - Reflective, not only a description of events but some attempt to provide reason/justification for events or actions but in a reportive or descriptive way.

eg, 'I chose this problem solving activity because I believe that students should be active rather than passive learners'.

- Recognition of *alternate* viewpoints in the research and literature which are reported.

eg, 'Tyler (1949), because of the assumptions on which his approach rests suggests that the curriculum process should begin with objectives. Yinger (1979), on the other hand argues that the 'task' is the starting point.'

- Two forms:-

(a) Reflection based generally on one perspective/factor as rationale.

(b) Reflection is based on the recognition of multiple factors and perspectives.

Dialogic reflection - Demonstrates a 'stepping back' from the events/actions leading to a different level of mulling about, discourse with self and exploring the experience, events and actions using qualities of judgment and possible alternatives for explaining and hypothesising.

- Such reflection is analytical or/and integrative of factors and perspectives and may recognise inconsistencies in attempting to provide rationales and critique, eg, 'While I had planned to use mainly written text materials I became aware very quickly that a number of students did not respond to these. Thinking about this now there may have been several reasons for this. A number of the students, while reasonably proficient in English, even though they had been NESB learners, may still have lacked some confidence in handling the level of language in the text. Alternatively a number of students may have been visual and tactile learners. In any case I found that I had to employ more concrete activities in my teaching.'

- Two forms, as in (a) and (b) above

Critical reflection - Demonstrates an awareness that actions and events are not only located in, and explicable by, reference to multiple perspectives but are located in, and influenced by, multiple historical, and socio-political contexts.

eg, 'What must be recognised, however, is that the issues of student management experienced with this class can only be understood within the wider structural locations of power relationships established between teachers and students in schools as social institutions based upon the principle of control'.

(SMITH, 1992)²¹

²¹ Os critérios foram retirados de: HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: toward definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, v.11, n.1, 1995. p. 33-49.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário Inicial:

Informações pessoais gerais:

1. Sexo: () feminino () masculino
2. Idade: _____ anos
3. Minha formação de ensino fundamental se deu:
 - a) totalmente na escola pública
 - b) totalmente em escola particular
 - c) parte no ensino público e parte em escola(s) particular(es)
4. Minha formação no ensino médio se deu:
 - a) totalmente na escola pública
 - b) totalmente em escola particular
 - c) parte no ensino público e parte em escola(s) particular(es)
5. Estudo inglês há _____ anos
6. Meu nível de proficiência em Língua Inglesa é:

() básico () intermediário () avançado () não sei determinar
7. Quanto a cursos específicos de Língua Inglesa em Institutos de idiomas:

() não cursei () cursei - Qual? _____

() ainda curso – Qual? _____
8. Com relação a experiências no exterior:

a) já tive Onde? _____ Quanto tempo? _____

b) nunca tive
9. Pessoas que falam outro idioma em seu convívio familiar:

_____ pessoa(s) Idioma: _____
10. Quais fatores influenciaram a sua opção pelo ensino de línguas?

11. Você já atua como professor?

() não

() sim Onde? _____

Há quanto tempo? _____

Para que nível (níveis)? _____

APÊNDICE B - Questionário 2 aplicado aos alunos-professores

O objetivo deste questionário é coletar informações que possam fornecer subsídios para a pesquisa que realize acerca de formação de professores de língua estrangeira. Os nomes dos participantes permanecerão em sigilo, garantindo o caráter confidencial desta pesquisa. Agradeço antecipadamente a sua colaboração que, com certeza, será muito importante para esta pesquisa.

Data de nascimento...../...../..... Sexo..... Estado civil
Nº de matrícula na universidade

1. Quais motivos o (a) levaram a optar pelo curso de Letras?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Quais eram as suas expectativas ao iniciar o curso?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Agora que você está prestes a concluir seu curso, você se considera satisfeito em relação às expectativas iniciais? Comente.

.....
.....
.....
.....
.....

4. Você frequentou/freqüenta cursos de idiomas? Em caso afirmativo, qual (quais)?

.....
.....
.....
.....
.....

5. Frequentou cursos no exterior? Em caso afirmativo, comente brevemente sobre sua experiência.

.....
.....
.....
.....

6. Caso você já atue como professor, que tipo de instituição é:

- ☐ escola pública de ensino fundamental e médio
- ☐ escola particular de ensino fundamental e médio
- ☐ escola de idiomas
- ☐ outras:

Qual (Quais) disciplina(s) que você leciona, há quanto tempo e qual é a sua carga horária:

.....

7. Assinale a(s) alternativa(s) que seja(m) verdadeira(s) para você:

- ☐ pretendo mudar de emprego assim que tiver uma oportunidade.
- ☐ decepcionei-me ao perceber a falta de interesse dos meus alunos.
- ☐ escolhi ser professor, não me sinto completamente satisfeito, mas não tenho outra alternativa.
- ☐ gosto do que faço e não me arrependo de ter escolhido essa profissão.
- ☐ sinto-me realizado com a minha escolha profissional e pretendo prosseguir com meus estudos.

8. Caso você pretenda não atuar como professor (a), indique as razões:

.....

9. Caso você atue em outra área mencione:

- a) a sua função:
- b) jornada de trabalho semanal:

10. Você participou/participa de cursos de extensão, capacitação profissional ou grupos de estudos? Em caso afirmativo, mencione o curso, nível, local, organizadores e período.

.....

11. Se a resposta para a pergunta anterior foi afirmativa, assinale as alternativas quanto a esses cursos:

- ☐ trazem/trouxeram contribuições significativas sobre teorias de ensino-aprendizagem de línguas.
- ☐ fornecem/forneceram importantes subsídios para a minha prática de ensino.
- ☐ não trazem/trouxeram contribuições significativas.
- ☐ não contribuem/contribuíram em nada para o meu conhecimento acadêmico.

12. Você participou de congressos ou eventos relacionados à sua área de interesse, durante o período de sua formação? Comente sobre evento, local, período e organizadores. Quais foram os motivos que motivaram a participação (não-participação) de tais eventos?

.....

.....

13. Na sua opinião, de que maneira esses eventos influenciam ou podem influenciar em sua formação?

.....

14. Qual a importância das teorias de ensino e aprendizagem apresentadas no seu curso para você:

- ☐ auxiliam a uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem.
- ☐ podem fornecer subsídios que contribuirão para a minha prática.
- ☐ proporcionam uma oportunidade de reflexão sobre o processo em si.
- ☐ não são tão válidas, uma vez que a experiência do professor é o principal aspecto.
- ☐ não contribuem, pois é muito mais interessante me basear em minhas experiências anteriores, meus ex-professores e em atividades testadas e que dão certo.

15. Comente sobre os diários reflexivos de leitura. Qual a utilidade de tais diários?

.....

16. Você recorreu aos materiais indicados pela professora-formadora durante a elaboração do seu projeto de estágio e das aulas? Em caso afirmativo, quais títulos ou autores foram mais utilizados por você?

.....

17. Como você avalia a sua participação nos debates e discussões ocorridos em sala de aula? Justifique.

.....

18. Quais as sugestões que você teria a fazer para o(a) professor(a) da disciplina Prática de Ensino?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19. Qual a sua avaliação geral do curso?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semi-estruturada com a professora formadora

Objetivos

- 1) Levantar suas concepções de ensino e aprendizagem, com vistas à confirmação das concepções levantadas de suas ações.
- 2) Coletar suas percepções gerais sobre o curso, currículo e formação inicial.
- 2) Discutir questões mais específicas sobre a disciplina prática de ensino.
- 3) Levantar as opiniões da formadora sobre alguns problemas surgidos durante as aulas observadas.

PARTE 1 – ensino de línguas

1. Qual a sua concepção de:
 - a) Língua(gem)
 - b) Ensinar
 - c) Aprender
 - d) Avaliar
 - e) o papel da gramática no ensino de línguas
 - f) papel do professor nas aulas de línguas

PARTE 2 – a formação inicial

1. Como você avalia o currículo do curso como um todo e qual o seu papel?
2. Como você vê as propostas reflexivas na formação inicial? Comente sobre as facilidades e dificuldades de implementação de propostas.
3. Como você vê a articulação teoria-prática na formação inicial? O que efetivamente é feito em termos de curso para que tal interação ocorra?
4. Zeichner defende a pesquisa-ação em nível de formação. Você acredita que seria possível implementá-la em nosso contexto?
5. Como você avalia neste contexto a articulação das atividades da formação inicial com pesquisa e extensão? Ocorre ou não? Se afirmativo, em que nível?

PARTE 3 – a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado

1. Quais as grandes limitações encontradas na implementação da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado?
2. Como você vê o desenvolvimento do componente teórico por parte dos alunos através das atividades que você propõe?
3. Qual o papel das crenças no processo de formação?
4. Comente sobre a performance dos alunos-professores com base nas aulas gravadas ou simulações didáticas dos alunos.
5. Quais são as maiores dificuldades dos alunos em sua opinião?
6. Em que modelo de formação você acha que suas propostas se enquadram?

PARTE 4 – questões pontuais levantadas nas observações de aula
--

1. Os alunos-professores afirmam em seus projetos que visam o desenvolvimento da fala e para tal promoverão atividades de produção oral. A grande maioria acabou elaborando listas de vocabulário e trabalhando os vocábulos muitas vezes descontextualizados. Percebi que eles elaboraram materiais maravilhosos os quais foram pouco ou mal explorados. Comente.
2. Como tratar a questão dos erros de pronúncia cometidos pelos alunos-professores?
3. Em conversas informais você me disse que gostaria de ter mais tempo para fazer as sessões de visionamento. Como elas seriam, caso isso fosse possível?
4. Com exceção a uma aluna que deu enfoque direto à Gramática, os demais não. Por que você acha que isso ocorreu? Qual o papel da gramática percebido pelos alunos?
5. Foi possível perceber um certo comprometimento do entendimento das leituras propostas em função do baixo nível de competência lingüístico-comunicativa. Você concorda? Quais as implicações de tal fato?
6. Através das observações de aulas pude observar que há alguns alunos com baixas expectativas com relação à escola pública. É possível mudar esse quadro?

APÊNDICE D - Legislação Básica sobre Educação Superior e Formação Docente

As leis:

- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.
- Lei Nº 9.131 de 24 de novembro de 1995.
- Lei Nº 9.192 de 21 de dezembro de 1995.
- Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- Lei Nº 9.536 de 11 de dezembro de 1997.
- Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

As Resoluções:

- Resolução CNE/CP 1/99 - Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.
- Resolução CNE/CP 1/2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP 2/2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O parecer:

- CNE/CES Nº 776/97 - Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Fonte: www.mec.gov.br

APÊNDICE E - Dados levantados com base nos diários reflexivos de leituras - GRUPO 2

Assunto abordado:	Simone:	Diego:	Graziele:
Método Gramática-Tradução	☐ Gosta do método. ☐ Identifica as aulas de latim da faculdade. ☐ Confunde com inglês instrumental.	☐ Aparentemente confunde pronúncia com competência/produção oral.	☐ Relata o método mencionando-o com o curso de Latim na faculdade. ☐ A Grazielle começa com uma dúvida sobre abordagem: “A palavra abordagem é algo que ainda não ficou tão clara para mim, mas pelo que eu entendi, é algo pessoal, é um conceito teórico que depois é levado à prática, teoria, concepções, algo pessoal, que tem a ver com que eu acredito, aprendizagem e ensinamento. Para mim, ficou bem claro o que são método e técnica”.
Gouin and the Series Method	☐ Fichamento sem opiniões.	☐ Não entendeu a aplicação do método proposto. ☐ Profa. se coloca disponível para sanar as dúvidas do aluno.	☐ Fala das vantagens e desvantagens. ☐ APARENTEMENTE TEM DÚVIDAS.
Community Language Learning	☐ Comenta o papel do professor como essencial no processo. ☐ Traz um exemplo ruim que teve com um professor “sargento”	☐ Melhorou sua performance. ☐ Trouxe melhores comentários. ☐ Considera um bom método para quem visa produção oral. ☐ Traz um exemplo de um primo no Canadá. ☐ Notou uma “despreocupação com a gramática.” ☐ CRENÇA - Acredito que o Daniel atribui muita importância à	☐ Começa o diário com “Aprendizado comunicativo da Língua” – ☐ “a pronúncia é tratada de maneira interessante porque os professores não corrigem os alunos (professora acrescenta “de maneira direta”), mas sim eles falam e o aluno repete. – Talvez a semelhança com o audiolingual, o

		gramática. Na avaliação do Curso Tópicos de Linguística Aplicada ele disse que gostaria de ver mais gramática no curso. CHECAR.	qual a aluna gosta.
The Silent Way	☐ Não fez.	☐ Traz os pontos positivos e negativos. ☐ O ALUNO PRECISA DO PROFESSOR. ☐ “é muito bom quando temos um professor comunicativo.” CRENÇA ☐ “o professor é fundamental para promover afetividade.”	☐ O “modo” silencioso ☐ Traz as características, vantagens e desvantagens ☐ Alega não querer trabalhar com o método, pois o professor fica muito distante.
The Direct Method	☐ Faz um bom resumo. ☐ Acha-o muito bom. ☐ Afirma que algumas traduções são necessárias. ☐ Vê poucas falhas no método.	☐ O aluno fica confuso neste método. ☐ Não consegue se expressar bem. ☐ Vê mais desvantagens que vantagens no método.	☐ A aluna faz comparações com Direto com o Áudio-lingual – “esse método tem algumas semelhanças com o método áudio-lingual, por exemplo: no Audiolingual, a gramática também não é “dada” explicitamente, ela é indutiva; os professores não falam a língua nativa, mas usam bastante objeto, figura, é usada a mímica também; as perguntas e respostas são sempre feitas na língua alvo”
The audio-lingual Method	☐ é seu favorito. ☐ Comenta sua experiência no ensino fundamental e na universidade.	☐ “considero válido (...) para aqueles que desejam um aprendizado restrito da língua, uma 2ª. língua deficiente e	☐ “é o melhor método que já foi criado até hoje” ☐ Resp. da profa. – “Que bom que você goste deste método.

	❑ Dificuldade para memorizar o que não entende. ❑ Ex. a expressão – take it for granted. ❑ Ainda aprende espanhol com este método.	problemática.” ❑ IMPORTANTE! ❑ A professora não se posiciona diante das afirmações do aluno quanto ao método. ❑ Ela concorda? Sim! Ela mesma relatou as suas experiências com o método durante as aulas. Prof. influenciando alunos diretamente	Mas vá com calma! Nós estudaremos muitos ainda, métodos mais contemporâneos, mais inovadores, ok? Quem sabe você não acaba gostando de outros também?” ❑ EXCELENTE COLOCAÇÃO DA FORMADORA; PORÉM, EM SALA DE AULA ELA SE DECLARA NEGATIVA QUANTO AO MÉTODO E PERCEBO QUE TENTA CONVENCER OS ALUNOS QUANTO A ISSO.
Suggestopaedia	❑ Não é aplicável. “iria dormir nas aulas. Apenas para uso esporádico. ❑ Traz o resumo das principais características.	❑ Comentários superficiais. ❑ Achou a proposta “fantástica” (relaxante) ❑ Limitações: a) parte oral. b) A gramática é ensinada nos pôsteres na parede? ❑ Acha que é importante ensinar a gramática, pois é a estrutura da língua. ❑ CRENÇA! GRAMÁTICA.	❑ Aparentemente, a aluna não fez o diário antes da discussão em sala. Menciona a demonstração do método que foi feita na sala. ❑ “eu já tive aulas com esse método, na terceira ou quarta série do ensino fundamental” ❑ A aluna confunde método com técnica. A profa. do ensino fundamental provavelmente utilizou uma técnica da sugestologia.
Total Physical Response	❑ traz um resumo com vantagens e desvantagens. ❑ Recorre ao ensino de espanhol. ❑ Acha que o uso só do imperativo pode confundir e	❑ “... não há preocupação nenhuma com a gramática.” CRENÇA! ❑ Profa. – “Por quê?” ❑ Profa. responde que a gramática é	❑ “... a gramática quase nem é ensinada.” ❑ “uma desvantagem desse método é que o vocabulário dele é muito restrito.” ❑ PROBLEMA – a aluna se confundiu:

	limitar o aprendizado. ❑ Profa. Questiona “Por quê?”	aprendida de maneira indutiva.	“eu tenho aulas com esse método no CCAA, particularmente eu adoro e acho que é o melhor método que já foi criado até hoje.” ❑ Profa. “ Que bom que você goste deste método. Mas vá com calma! Nós estudaremos muitos ainda, métodos mais contemporâneos, mais inovadores, ok? Quem sabe você não acaba gostando de outros também?”
The Natural Approach	❑ A aluna traz as 5 hipóteses de Krashen. ❑ Faz uma bela conclusão. ❑ Faz um link entre o Natural Approach e a AC.	❑ Comentários gerais. ❑ Considera o método deficiente. ❑ “falhas graves com relação à produção oral”. ❑ Profa. pergunta p q? ❑ Aluno responde: técnicas pobres e atraso na fala.	❑ A aluna fez o diário após as discussões na sala e enfatizou apenas os pontos discutidos durante a mesma.
Abordagem comunicativa	❑ Excelentes colocações. ❑ Fala sobre suas experiências onde esta abordagem é utilizada (escola onde ministra aulas) ❑ Diz que para trabalhar esta abordagem, o professor precisa ser capacitado ❑ Faz um link entre língua e cultura ❑ CRENÇA! NÃO SÃO ESTÁTICAS, MAS PASSÍVEIS DE MUDANÇAS. Afirma ser a sua favorita.	❑ Traz as principais características. ❑ “ensino maravilhoso” ❑ É bastante positivo quanto ao método.	❑ Breve resumo. ❑ Colocações confusas. ❑ Confessa gostar da abordagem. ❑ “é a abordagem comunicativa que inspira hoje os métodos hoje mais eficazes.” ❑ VEMOS QUE A QUESTÃO DO MÉTODO E ABORDAGEM AINDA É UM PROBLEMA PARA A ALUNA.

	(anteriormente era o audiolingualismo) Mudança no processo ☐ “é trabalhosa, mas vale a pena.” ☐ Traz o resumo das técnicas.		
PCNs	☐ Resumo breve do texto. ☐ A professora critica o diário e diz que está genérico.	☐ Comentários gerais. ☐ Se posiciona superficialmente.	☐ Comentários gerais sobre os parâmetros, não se posiciona.
Inteligências Múltiplas	☐ Traz um longo resumo do texto. ☐ Diz ter sido este o seu texto favorito. ☐ Relata suas dificuldades na área de exatas. ☐ O texto a fez sentir “menos burra” ☐ Gostou das propostas de Gardener de fazer avaliações diferentes. ☐ Profa. elogia o diário e diz que se talvez tivessem utilizado um método diferente, a aluna teria aprendido a gostar de exatas.	☐ Gostou do texto. ☐ Atender às necessidades individuais dos alunos. ☐ Comentários gerais e breves.	☐ Longo resumo do texto. Não fala de sua aplicação ao ensino de línguas. Não fez os links necessários. ☐ Não se posiciona.
Abordagem ecológica	☐ Não fez.	☐ Gostou muito. ☐ Menciona professor reflexivo. ☐ Apresenta-se confuso com alguns conceitos – instituições de ensino e abordagens.	☐ Não fez.
Sócio-construtivismo	☐ Não fez.	☐ Considera esta teoria muito importante, pois vai auxiliar o professor na prática.	☐ Não fez.

APÊNDICE F - Diário da pesquisadora – aula da PF do dia 20/setembro/2005

Objetivos principais da aula do dia: apresentação em vídeo das aulas de Angélica e Rosana (1ª parte) e aulas da AP1 – 2ª parte

A aula começou com avisos sobre o Simpósio Internacional da USC e a professora convida os alunos para que apresentem trabalhos. (A Rosana apresentará)

Fala também do XIX Spring Conference e do Braz Tesol (SIGs) na Unibero em São Paulo. Os alunos não se mostram interessados e dizem que estão com muitos compromissos em função do estágio.

Tem início a primeira apresentação.

1ª apresentação

Título do projeto: “Entretendo e Aprendendo”

1. Angélica justifica a opção pela aula da avaliação, pois os outros grupos dificilmente chegarão à avaliação. No caso delas as aulas foram cedidas pela profa. titular. Em segundo lugar, elas julgaram um momento interessante.
2. As APs explicam os conteúdos e objetivos trabalhados nas aulas anteriores (meses, dias, família e números) e avisam que utilizaram uma apostila preparada pela professora do contexto.
 - Começou a exibição e notei que a Angélica quis justificar o barulho da sala.
 - Os alunos assistem com atenção. Aparentemente gostaram da aula.
 - Angélica fala um pouco de um aluno com dificuldades. Ela conta que, no início, o aluno não fazia as atividades propostas. Agora ele participa das aulas. Angélica atribuiu a mudança à menor cobrança.
 - Profa. pede para que as alunas da sala anotem os comentários para discussão ao final.

2ª apresentação.

Título do projeto: “Projeto Terceira Idade”

Comentários iniciais: A aluna é excelente e já atua como professora em contexto de instituto de idiomas. Fez seu projeto com a terceira idade na própria universidade. A aluna justifica a qualidade da filmagem. A aluna pegou um recorte de uma aula.

1. O objetivo da aula é trabalhar com o S. Present.
2. Aula puramente tradicional – gramatical – a aluna utiliza o quadro negro para explicitar as regras da gramática, trabalhando as formas afirmativa, interrogativa e negativa
3. Não há interação
4. Fala da 3ª. pessoa do singular e suas regras o tempo todo.
5. Não fala em inglês, apenas repete as regras.
6. A qualidade da filmagem estava realmente ruim. Problemas no equipamento.
7. Organização da aula: apresentação das regras (lousa) e duas atividades de prática. Ela finaliza com a leitura de um texto.

Comentários: os alunos parecem gostar da aula quando as práticas começam. As instruções em português facilitam. Os alunos solicitam ajuda quando não conseguem realizar a tarefa. Cada aluno responde individualmente às perguntas do handout – boring.

A aula é totalmente teacher-centered e não há oportunidades de interação.

Ela finaliza explicando uma follow-up activity que é a reescrita de um texto em 1ª pessoa do singular para a 3ª pessoa.

Na parte destinada ao trabalho com leitura, a AP entrega um handout e dá início à atividade.

Procedimentos:

- leitura do texto em voz alta pela professora. – comete alguns erros de pronúncia e entonação.
- Cada aluno lê uma parte em voz alta.
- Grammar-translation – a aluna coloca uma lista das palavras na lousa com suas respectivas traduções.
- Uso de linguagem facilitadora em excesso.
- Tratamento infantil – “perguntinha – caderninho, etc”.

Profa. abre para as discussões

- 2 minutos para discussão em pares e depois abre para o grupo.
- As apresentações tomaram muito tempo e não haverá tempo suficiente para ver os pontos principais.
- Simone fala que a AP1 usou a Abordagem comunicativa – na verdade não é.
- Angélica fala sobre rotinas.

Comentários gerais:

Percebi que tanto os alunos quanto a professora não fizeram críticas construtivas. Talvez por ser a primeira apresentação e os alunos não se sintam confortáveis para tal. Mas acho que há assuntos que precisam ser retomados. A aula de hoje está rica em pontos que precisam ser comentados, claro que com todo o tato possível, mas os alunos estão saindo daqui hoje pensando que a aula que viram (2ª. Apresentação) é uma aula típica da Abordagem Comunicativa, e não é.

Dentre os pontos ressaltados: a aula é totalmente teacher-centered, não há oportunidades de interação, a AP confunde leitura e compreensão de texto com leitura em voz alta. Infelizmente, não houve tempo para a professora comentar os pontos principais.

APÊNDICE G – Diário reflexivo da prática – GRUPO 1 (Angélica)

ESCOLA ESTADUAL _____

REGÊNCIA DA AULA DO DIA 22/08/2005 – DAS 7:50 ÀS 9:30

5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Após o cumprimento com *hello*, iniciou-se a aula.

O tema de hoje foi os membros da família, que foram demonstrados com figuras de avô, avó, mãe, pai, irmão, irmã e foi acrescentado tio, tia, filho, filha, neto e neta.

No primeiro momento, foi feita a pronúncia das palavras conforme as figuras, que estavam afixadas na lousa. Depois os alunos repetiram na ordem em que estavam e então, aleatoriamente.

Foram feitas associações e demonstrações com os membros da família de alguns alunos.

Foram explicados os exercícios das páginas 22 e 24 da apostila para serem feitos em classe. Depois de feitos, foram corrigidos na lousa por voluntários. Na verdade, todos queriam ir à lousa.

Como atividade extra os alunos fizeram um *match* com os pronomes demonstrativos *this* e *that*, que a professora já havia explicado e pediu que fosse retomado e reforçado. Constava deste, figuras de crianças longe e perto dos objetos.

Foi dado o exercício da página 23 da apostila como tarefa e nos minutos finais tivemos as seguintes atividades extras – caça-palavras e cruzadinha com os membros da família. Como não foi possível terminarem todas as atividades, a cruzadinha foi deixada para fazerem em casa.

Nesta classe consegue-se participação quase geral, apenas um menino e uma menina às vezes deixam de fazer as atividades, isto quando estão na sala, pois são muito faltosos pelo que consta do diário de classe da professora.

Acho que o uso de figuras e demonstração mais concreta, através de exemplos visuais os alunos interiorizam mais as informações.

Algumas alunas se surpreenderam e comentaram que dois meninos que dificilmente participavam ou faziam os exercícios propostos agora estavam interessados e se empenhando nas atividades.

Com a receptividade e o interesse demonstrados por estes alunos, considero bom ministrar aulas nesta sala. Apenas acho que a falta de recursos dificulta demais o trabalho do professor, que por sua vez, não tem condições financeiras para pagar por todas as atividades que deseja levar aos alunos.

APÊNDICE H – Diários da pesquisadora - observação de aulas do grupo 1 (Angélica e Rosana)

Projeto: ENTRETENDO E APRENDENDO

29/08 – 2 aulas

05/09 – 2 aulas

12/09 – 2 aulas

19/09 – 2 aulas – aula que escolheram para a discussão em grupo

03/10 – 2 aulas

Total: **10 aulas – Filmagem: 5 horas**

Salas:

5ª série – as aulas ficam a cargo da Angélica e a Rosana auxilia.

2º ano – as aulas ficam a cargo da Rosana e Angélica auxilia.

* minha coleta foi apenas na 5ª série por motivo de horário. As aulas do 2º ano eram ministradas às 5as. feiras, mesmo dia das aulas na Unesp.

Contexto: Escola Estadual de um bom bairro da cidade de Pederneiras.

Clientela: classe predominantemente baixa

Condições físicas: pobres

1 ventilador por sala, lousa irregular, vidros quebrados, apenas 1 tomada por sala, piso rústico (cimento), cortinas caindo, carteiras velhas e desconfortáveis, muito quente. Notei, porém, que dentro das possibilidades, a escola é limpa e cuidada. As responsáveis pela limpeza são cuidadosas e o clima no local é muito bom.

Condição da professora do contexto: efetiva. Não adota livro didático. Utiliza uma apostila elaborada por ela mesma. As partes da apostila utilizadas pelas alunas-professoras encontram-se no projeto, parte dos anexos.

Dia:	Nº de aulas:	Observações:
29/08	2 aulas fita VHS	Esta foi a primeira aula observada e notei que as alunas estavam agitadas, assim como os alunos. Tivemos um problema com equipamento, pois a bateria da filmadora que levei funcionou apenas por alguns minutos. A Rosana providenciou, então, uma outra filmadora. Rapidamente os alunos se acostumaram e agiram normalmente. Ao término da gravação, as duas alunas mostraram-se em dúvida quanto aos procedimentos adotados e cobraram uma apreciação da pesquisadora. Comentei rapidamente que gostei da aula, mas que poderiam tentar falar mais em inglês durante as mesmas, pelo menos os comandos, mas sugeri que discutissem o assunto com a professora-formadora. A aula: - trabalharam os numerais de 1 a 12 com a colocação de cartazes com os números escritos por extenso seguido de repetição - conciliaram os numerais com animais para praticar quantidades - trouxeram um handout – figura – na qual animais estavam escondidos na floresta e os alunos teriam que achá-los e colori-los. - finalizaram com a música “Ten little indians”.
05/09	2 aulas – fita	Esta aula foi bastante tranquila. As alunas estavam mais confiantes que na primeira aula e os trabalhos transcorreram normalmente.

	VHS	Apenas notei algo interessante. A sala observada é mais barulhenta do que a sala do grupo da Simone, mas as alunas não consideram a sala indisciplinada. A tolerância ao barulho parece ser maior pelas alunas. Ao término, mais uma vez, questionaram se gostei da aula e comentei que aula estava excelente. Elogiei os materiais. A aula: - trabalharam os dias da semana e os meses do ano - mesmo procedimento: apresentam através de cartazes colados na lousa e a seguir utilizam a repetição - exercícios escritos: caça-palavras (dias da semana) e um enigma (meses do ano) - percebi que a Angélica fornece pouco insumo em L-alvo e as APs não oportunizam espaços para interações, mesmo as mais simples.
12/09	2 aulas – dvd	Hoje comecei a utilizar um novo equipamento. Grava em dvd direto, é mais fácil e leve, mas o tempo de gravação foi curto. Tinha reserva (5 cds novos), mas o equipamento não leu. Resolvi, então, anotar os pontos mais relevantes: PART 1 - DRAMATIZAÇÃO ❑ As alunas pediram, na aula anterior, para que os alunos se organizassem em pares e preparassem uma leitura de um diálogo. ❑ O diálogo era bem simples, contendo nome e nº de telefone. O objetivo era rever os números que tinham estudado na aula anterior. PROBLEMAS: ❑ Tratamento dos erros. Percebi que as alunas notavam que os pares cometiam erros, mas não interferiram durante a apresentação. Outros pares vinham e cometiam os mesmos erros. Acredito que as alunas sentiram-se inseguras para fazerem a correção e inibirem as outras apresentações. ❑ As alunas fizeram correções gerais ao término das apresentações, porém enfatizavam o erro. Ex. Hey, class, it's not XXXXX, it's YYYYYY. ❑ Houve correção apenas dos erros de pronúncia, stress e entonação não foram vistos. Ex. My name IS _____. ❑ Notei que o barulho atrapalhou o andamento da aula, apesar dos alunos parecerem motivados. As alunas usaram muitas vezes o argumento que a atividade valia nota – ex. vale nota, vamos fazer direitinho. ❑ Ao término, as alunas fizeram uma revisão do material para a prova da semana seguinte. Houve muita ênfase para a palavra PROVA. PARTE 2 – REVISÃO Procedimentos da Revisão: ❑ Colocaram listas de vocabulários na lousa – family members, adjectives – days – numbers – months. ❑ Repetição ❑ Tradução ❑ Handout com exerc. escritos que valeriam 1,0 ponto na nota final PROBLEMAS – parte oral: As alunas apresentaram alguns problemas de pronúncia – - aunt [əʊ] ao invés de [a:] [æ]

		- August [su] ao invés de [ʊ :] - January e February – stress - Vocabulary –stress - Intonation PARTE ESCRITA DA REVISÃO: ❑ As alunas entregaram um handout “valendo nota” – 1,0 – ❑ Os alunos gostaram, eram exercícios bem <i>demanding</i> (suas palavras) ❑ Vários alunos tiveram dúvidas quanto a um exercício especificamente, a prof. foi até o quadro e deu uma instrução geral. COMENTÁRIOS GERAIS: ❑ As alunas comentaram (conversas informais) que acham que os alunos não gostam de atividades escritas. Percebi o contrário. São bastante receptivos, fazem as atividades e colam-nas nos cadernos. ❑ Percebo que as professoras parecem mais confortáveis com atividades escritas do que com as práticas orais. ❑ No caso dos dias da semana e meses do ano, durante a filmagem, percebi que os alunos não seguiam as regras de maiúsculas. Não foi dada ênfase a este fato. ❑ Elas concluíram a aula enfatizando que aquele tinha sido um modelo para a prova da semana seguinte.
19/09	2 aulas	Hoje foi a prova. Os alunos pareciam bastante tranquilos, sem clima de terrorismo. Foram avaliados conteúdos trabalhados e, portanto, não houve grandes dificuldades. Iniciaram com uma atividade de <i>listening</i>. Muito Interessante! Os alunos ficaram surpresos positivamente. Uma aluna perguntou se não teriam que copiar a prova. Ficaram felizes por não ter que fazê-lo. Outro aluno ficou feliz por ter desenhos na prova. Problemas: Musics – Mother - /ó/ Barulho durante as instruções. Excesso de tradução – até mesmo de cognatos. Os alunos falaram demais durante a prova. Lentidão para iniciar a prova. Um dos exercícios continha um erro. “What car is old?” “What car is new?” – uso do which Pontos Positivos: Listening tocado duas vezes. Instruções claras. Respeito ao ritmo dos alunos. Diversidade de tipos de exercícios. Material impresso – não perderam tempo. Auxiliaram os alunos com dificuldades o tempo todo. Exemplos na lousa.

		Esperaram até que todos completassem a atividade. Gerais: As alunas fizeram uma avaliação coerente. Os assuntos foram trabalhados nas semanas anteriores. Não houve clima de terrorismo com relação à avaliação. O momento da avaliação foi promotor de aprendizagem para alguns alunos. Atividade positiva, independentemente dos resultados. Prova longa, porém produtiva. Foco no vocabulário. Não teve atividade estrutural de gramática.
03/10	2 aulas	1ª parte: A aula começou com comentários das atividades e provas. Houve muito barulho neste momento. As alunas-professoras estão mais concentradas nos alunos da frente e se esquecem dos alunos do fundo. Elas disseram que tiveram problemas com as notas – esqueceram de 1 ponto – resolveram o problema. 2ª parte: Aula começou entediante. Objetivo – trabalhar as profissões. Pronunciation problems: Student /es/ nurse /nursI/ postman /ti/ Houve repetição, mas as figures não estavam muito explicativas. Não houve prática oral. Aparentemente, as alunas entendem repetição como prática oral. Deram uma atividade escrita e, como sempre, os alunos produzem bem e ficam quietos. 3ª parte Gramática As alunas vão até a lousa e colocam o verb to be – sing. e pl. - abordagem puramente tradicional com exercícios estruturais. Houve muito barulho nesta hora Para a correção dos exercícios propostos ela chama os alunos por número para fazer a correção na lousa. Gerais: Professora (Angélica) faz ameaças e não cumpre – gerando banalização das mesmas. Fixação – estrutura. Aula entediante.

CONVERSAS INFORMAIS:

- As alunas terão que exibir em sala partes das aulas dadas. Conversei ao telefone (18/setembro) com a Rosana e esta me disse que gostaria que filmasse as aulas que ela ministra na 5ª. feira para uma sala de 2º ano do ensino médio. Ela comentou que a colega não se sentiu bem nesta sala pela idade dos alunos. A Rosana é mais experiente, já está no contexto da escola e, portanto, o trabalho é mais fácil. Ela

manifestou também certa dificuldade de motivar os alunos deste contexto. Infelizmente, isso não é possível.

- Uma das professoras me disse que não quer atuar como professora (Angélica). Acredita que ficará na área de pesquisa ou trabalho em editoras, revisão, etc. Alegou que não gosta de atuar, mas gosta do curso. Esta aluna é extremamente dedicada e inteligente. Para mim foi uma surpresa negativa. Não sei exatamente o que a motivou a pensar assim. Vou tentar investigar na sessão de histórias de vida.

APÊNDICE I – Transcrição da aula da PF do dia 25/10/2005 – apresentação do vídeo do Grupo 3 (Fabiana e Cristina)

Fabiana: Bom (+) com essas aulas NÓS estamos aprendendo mais do que eles (+) tamos apanhando muito nas aulas (+) primeiro (+) que nós achamos (+) fomos com um conhecimento que eles sabiam uma determinada matéria (+) preparamos e levamos e chegando lá (+) ninguém sabia nada e ninguém respondia nada (++) e aí (+) a gente tem que se virar (+) eu sei que tá sendo muito difícil / porque nem eu e nem a ((nome da AP)) dominamos a língua inglesa (+) então nós falamos muito pouco inglês com eles tá” e não esperem assim (+) muita coisa com eles tá” muita coisa diferente do que já foi visto porque não é (+) porque os alunos em (++) observando as outras aulas eu achei assim (+) que dependendo da idade eles agem de um jeito (+) dependendo da idade eles agem de outro jeito (+) e nessa idade deles mais ou menos 13 14 anos (+) eles são envergonhados (+) eles falam pouco (+) não tem tanta participação quanto os alunos de 10 anos (+) tá”

Cristina: Agora nós vamos mostrar o vídeo ((mostram o vídeo))

Fabiana: então (+) depois disso (+) vou explicar tá” nós fizemos uma dinâmica com eles (+) uma dinâmica onde eu peguei um saco de lixo e pedi pra cada um (+) ((a Cristina está desligando o vídeo))

PF: Peraí (++) vocês têm essa dinâmica no vídeo”

Cristina: tem

PF: ah (++) eu gostaria de ver (+) é uma atividade mais dinâmica (+) com a participação deles/

Fabiana: Mas não dá nem pra ver (+) nem pra entender o que eles falam (+) porque eles ficam rindo só (+) eles ficam rindo (+) é uma dinâmica assim (+) que a proposta era muito boa (+) mas não deu certo (+) porque eles riam e falavam muito baixo (+) não dava pra entender ((Cristina encontra a atividade no vídeo))

Fabiana: então vai (+) ela vai passar ((Cristina toca o vídeo, mas não é a parte correta))

Fabiana: Essa é a professora da sala (+) ela não interfere

PF: vocês é que preparam as aulas” (+) ela fala quais são os tópicos (+) mas o material vocês mesmas preparam com essa liberdade”

Fabiana: sim (+) mas os alunos não tem conhecimentos básicos (+) sabe (+) das séries anteriores (++) tem uma aluna (+) ela tá perdida (+) ela nem sabe os pronomes pessoais (+) aí eu falei (+) ó gente (+) isso aqui vocês já viram faz tempo (+) que é os pronomes pessoais (+) pra o aluno poder saber (+) pra poder achar o adjetivo possessivo (+) ela não conseguiu achar

Cristina: ah (+) gente (++) a gente não tá achando ((tentando localizar o vídeo))

Fabiana: mas eu vou explicar (+) eu peguei um saco de lixo grande (+) aí (+) eu e a ((nome da AP)) (+) bom (+) nós explicamos pros alunos que tirassem um pé do sapato cada um e pusesse dentro do saco (+) aí eles fizeram aquela algazarra (+) aí (+) uns tiraram e colocam no saco

PF: ah

Fabiana: aí (+) nós íamos tirando (+) nós não (+) escolhíamos um aluno e ele tirava um pé do sapato de dentro do saco e falava em inglês se aquele sapato era dele (+) se não era (+) e de quem ele achava que era

PF: hum hum

Fabiana: a gente passou na lousa (+) e eles iam acompanhando (+) tentavam falar (+) mas assim (+) falavam uma palavra abaixava a cabeça (+) ria (+) mas foi legal

Cristina: foi assim descontraída (+) porque eles estavam/

PF: é eles estavam tensos (+) isso é natural (+) tem que levar em consideração isso mesmo (+) vocês falaram que quando eles não conseguiam (+) quando não era deles (+) foram vários alunos” (+) é isso” (+) que tiraram o objeto”

Cristina: isso

PF: Quando não era deles eles tinham que falar de quem era (+) então vocês tiveram que usar também o caso possessivo (+) o apóstrofo s (+) né”

Cristina: sim

Fabiana: sim

PF: vocês explicaram isso também”

Cristina: é /

Fabiana: demos uma explicada geral

Cristina: porque a gente achou que eles já sabiam (+) já tinham visto isso (+) a gente achou que só tava recordando

PF: ah (+) então era só pra fazer uma revisão”

Cristina: era só (+) era só uma revisão

PF: hum hum

Fabiana: é assim (+) a professora já tinha dado os tópicos (+) era uma atividade sobre os adjetivos possessivos (+) tem que relembra toda aula essa tabelinha /

Cristina: mesmo tendo a tabelinha na mão (+) eles não sabem (+) eles não olham

PF: ah (+) são os subjective pronouns e os possessive adjectives (++) ((houve aí uma correção indireta das expressões em inglês))

Fabiana: é (+) a tabelinha deles (+) eles precisam olhar porque senão não sai (+) então toda aula eles levam as folhas (+) né” (+) principalmente essa que tem a tabelinha (+) aqui ó ((mostra o handout contendo a tabela))

Cristina: e eles não lembram o jeito que fala (+) toda aula /

PF: tem que falar de novo

Cristina: tem

AP1: tem que levar cola”

Fabiana: não colam (+) na 7ª não colam mais

Cristina: não tem lápis (++)

PF: é (+) 7ª série (++) 113 14 anos

Fabiana: eles não colam mesmo (+) porque fica feio (+) porque ah (+) porque vai ficar pesado na folha do fichário ((as alunas estão mostrando trechos da aula)) esses detalhesinhos a gente que tem que anotar (+) eles não marcam (+) vocês vão ver a hora que nós passamos o vocabulário (+) o texto da família (+) aí (+) falamos anotem (+) falamos devagar (+) eles não anotam e não adianta (+) não adianta a gente passava (+) passava nas carteiras e tinha aquela meia dúzia que não anotava e depois ficava perguntando (+) “eu não sei o que que é isso” (+) mas eu falei pra anotar e aí fala tudo de novo ((há um barulho muito alto no vídeo e a aluna interrompe para explicar)) ah esse barulho é externo (+) é (+) lá as coisas são assim (+) tem um bloco d salas (+) aí você sobe uma rampinha e tem outra (+) e fica no chão (+) no nível da sala (+) aí fica muito barulho em sala de aula (+) é geralmente tem aula vaga ((continua passando o vídeo e a aluna interrompe ao passar um trecho em que ela pronuncia skull como school)) ai eu falei errado (+) é skull ((pronuncia corretamente))

PF: aí vocês fizeram o exercício (+) depois a correção (+) fizeram trabalho com vocabulário e aí fizeram /

Fabiana: a Cristina teve que explicar bastante (+) mas eles fizeram sim

Cristina: essas atividades a gente faz mais junto com eles (+) vocabulário (+) this (+) that (+) essas coisas

PF: vocês vão mostrar alguma atividade pra gente”

Cristina: tem uma ainda

PF: só mais um pouquinho

Fabiana: bom (+) nós demos pra eles uma árvore genealógica já pronta (+) somente pra eles completarem os espaços (+) aí eles (+) nós tivemos que explicar o vocabulário (+) bem lentamente pra todos anotarem ((a aluna quer dizer traduzirem)) depois eles (+) nós tivemos que ir de carteira em carteira porque os alunos não anotaram o vocabulário (+) alguns não anotaram (+) aí não sabiam fazer o exercício (+) porque não sabiam o que estava pedindo

Cristina: então nós ficamos praticamente uma aula toda né” ((nome da AP)) só nesse exercício (+) nessa árvore (+) inclusive nós não chegamos a corrigir né”

PF: hum hum

Cristina: e aí (+) usando aquele vocabulário de grandfather (+) grandmother (+) father /

PF: eles fizeram a árvore genealógica deles

Cristina aí que não deu tempo de fazer a deles (+) aproveitar as sentenças (+) ficou pra próxima aula (+) e pedimos pra eles trazerem

PF: certo

Fabiana: eu acho que eles não vão fazer

PF pra próxima aula” (+) meu Deus

Fabiana: tarefa eles não trazem

Angélica: com a gente era bem isso (+) se dava pra fazer rapidinho ai na sala ok(+) mas tarefa era complicado (+) como a gente teve a 5ª. série e o 2º colegial (+) a gente pode perceber que esta questão de apatia (+) a gente levou música (+) a gente usava () mas a apatia era coisa incrível (+) é assim um empecilho maior (+) alguns eram tímidos e não gostavam d falar (+) outros RAM apáticos mesmo (+) ficavam assim ((aluna coloca a mão no queixo)) assim ((repousa a cabeça na mão)) ah (+) também (+) tem assim casos e casos/

Rosana: você se lembra daquela menina na 1ª aula (+) quando eu fui falar pra ela /

Angélica: ela foi muito grosseira

Rosana: na primeira aula eu tentei fazer um negócio assim (+) eu em inglês (+) aí eu vi que tem jeito (+) eu resolvi não fazer nada

Angélica: a gente achou que a apatia é o maior obstáculo mesmo

Rosana a 5ª série é assim (+) muito mais (+) nossa (+) VIBRANTE

PF: foi na 6ª”

Angélica: No segundo colegial

Rosana: no segundo colegial

((conversas de vários alunos ao mesmo tempo))

PF: gente (+) vamos abrir espaço para discussão ((palmas)) pessoal (+) vamos então (+) 10 minutinhos para vocês conversarem em grupos né” (+) de 3 (+) e gostaria que vocês discutissem então a aula das ((nomes das alunas)) né” (+) alguns aspectos que vocês achem relevantes e vamos /

Rosana: Isso aí foi com a 7ª série”

PF: 7ª série

AP2: eu fiz a observação de uma 7ª e nossa::

Angélica: Nossa:: a 7ª é a mais difícil (+) inclusive com professores de matemática e de outras disciplinas (+) a 7ª é /

Rosana: terrível

PF: e por que será que eles são assim” (+) né” (+) incluam na discussão o porquê da apatia (+) o que vocês acham que acontece” (++) e o que fazer diante dessa apatia (+) né” (+) eles são apáticos não tem dúvida (+) ah agora por quê” (+) vamos discutir (++) a questão da idade:: o que acontece (+) né” (+) às vezes acontece em outras salas e em outras:: (++) pessoal 10 minutinhos ((vários alunos se levantam e saem da sala, pois o horário já estava quase esgotado. Os poucos alunos que ficaram discutiram sobre outros assuntos e não aqueles propostos))

PF: ok pessoal (+) vamos entrar (+) então (+) pra discussão (+) o que vocês acharam /

Rosana: a apatia é geral mesmo na 7ª série/

AP4: eles são terríveis (+) é a idade (++) adolescentes

((os demais alunos já estão saindo e não há tempo para a discussão))

PF: que pena né” (+) não há tempo mesmo (+) é tão pouco tempo (+) tanta coisa (+) well (+)

class (+) see you next week