

Maristela Miyoko Kondo Claus

**A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA TEÓRICA DO  
PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O QUE  
REVELAM OS ESTÁGIOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Elza Taeko Doi

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

2005

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

C573f

Claus, Maristela Miyoko Kondo.

A formação da competência teórica do professor da língua estrangeira : o que revelam os estágios / Maristela Miyoko Kondo C  
-- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadora: Elza Taeko Doi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas  
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira – Estudo e ensino. 2. Reflexão. 3. Prática  
ensino. 4. Estágios supervisionados. I. Doi, Elza Taeko. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título

Título: The building of the theoretical competence of the foreign language teacher :  
what the teacher training program reveals.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Foreign language – Study and teaching; Reflection; Teacher's  
practice; Teaching training program.

Área de concentração: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Titulação: Mestrado.

Banca examinadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia Tardin Cardoso, Prof Dr José Carlos Paes de Almeida Filho,  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Magali Barçante Alvarenga (suplente).

Data da defesa: 21/03/2005

## BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elza Taeko Doi (UNICAMP)

---

Examinador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP)

---

Examinadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Tardin Cardoso (UFES)

---

Examinadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Magali Barçante Alvarenga (UNIMEP)



## **DEDICATÓRIA**

Esta dissertação é dedicada ao  
Beto, a Vivian e a Laís



## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>ª</sup> Elza Taeko Doi pela orientação, pelo incentivo e pela confiança de ter permitido que eu trabalhasse autonomamente.

Ao Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho pela inspiração, pela sabedoria e pelo respeito às nossas limitações.

À Prof<sup>ª</sup> Rita de Cássia Tardin pela amizade, pela colaboração e generosidade.

À Prof<sup>ª</sup> Magali Barçante Alvarenga que, com sua competência, trouxe luzes esclarecedoras para a elaboração deste trabalho.

À PLI por ter me mostrado o primeiro caminho desta pesquisa.

À PLA que mostrou uma força interior muito grande.

À PPE pela generosa colaboração.

Enfim, a todos os professores formadores do contexto pesquisado pela inestimável colaboração, pela ousadia na tentativa de construir uma educação de vanguarda, demonstrando a sua preocupação com a formação crítica dos futuros professores.

Um agradecimento muito especial também aos APs pela colaboração e por terem tornado esta pesquisa muito agradável.

A Simone e Silmara pelo apoio, pelo carinho e amizade..

Às primeiras colegas de pós-graduação que se tornaram grandes amigas, Luciene e Elaine, pelo carinho e incentivo, sem os quais, possivelmente, eu não teria encerrado este trabalho.

Aos amigos: Kleber, Lourdinha, Caridad, Ademilde e Lilian.

A Maria Amélia pela amizade, incentivo, colaboração e companheirismo.

A Márcia pela amizade e pelo incentivo ao prosseguimento dos estudos acadêmicos.

A Violeta pelo carinho, incentivo e amizade.

Aos funcionários do IEL pela colaboração.

A Adelina, Ana, Bete e Maria Estela pelo carinho, incentivo e pela constante colaboração.

Aos meus pais, meus grandes incentivadores.

A todos os professores do IEL que ajudaram e ainda nos ajudam a construir o nosso conhecimento. Em especial, ao Prof. John Robert Schmitz que acreditou e sempre incentivou o meu trabalho.

Ao CNPq pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Agradeço a Deus por ter colocado pessoas tão iluminadas em meu caminho.



## RESUMO

As pesquisas na área de formação de professores, especificamente voltadas para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, enfocando a relação teoria e prática têm mostrado que essa operacionalização é cercada de contradições e incertezas. De acordo com as pesquisas, a lacuna que ocorre nesse processo advém, fundamentalmente, da formação insuficiente do professor durante a graduação, entre outros fatores.

O objetivo desta pesquisa é analisar como um curso de Letras de uma universidade pública apresenta as teorias de ensino/aprendizagem durante a graduação e se essas teorias são relacionadas na prática pelos alunos-professores durante os Estágios Supervisionados de Língua Inglesa. Os instrumentos utilizados para a coleta de registros foram: observações de aulas de Lingüística Aplicada (35:20h) e de Prática de Ensino (7:00h) gravadas em áudio; questionário semi-estruturado para os alunos-professores com o objetivo de estabelecer o seu perfil; entrevistas com os alunos-professores, professores de Lingüística Aplicada, de Prática de Ensino e de Língua Inglesa; observações de alguns mini-cursos apresentados pelos alunos-professores em ambientes externos à universidade.

Os dados revelaram que a imprevisibilidade das questões de sala de aula não permite uma resposta única para essa questão complexa. Mesmo no contexto analisado, onde há uma visível preocupação dos professores formadores em apresentar teorias contemporâneas, além de informar sobre todo o processo histórico referente ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, relacionando-os à prática, ainda assim, nem sempre o graduando, ao receber todas essas informações, consegue traduzi-las em uma prática consciente. As interferências, nas minhas percepções, devem-se a fatores como expectativas, motivações e crenças, entre outras. Considero que a crença arraigada no ensino estruturalista trazida ao longo dos anos em suas experiências como alunos é a que mais influencia na prática de alguns alunos-professores. Os resultados mostram que as (in) formações trazidas pelos professores formadores podem colaborar na configuração das competências de Ensinar dos alunos-professores que compreenderam que a reflexão é a palavra-chave para o (des) envolvimento de um ensino que requer, acima de tudo, constantes transformações advindas, principalmente, da formação continuada.

Palavras-chave: *competências; reflexão; teoria e prática.*



## ABSTRACT

Researches in the field of teachers' education programs, mainly those directed to foreign language teaching/learning process, which focus on the relationship between theory and practice have shown that those programs are surrounded by contradiction and uncertainty. The researches show that many of the graduation programs do not prepare the future teachers adequately.

This work aims at analyzing how the teachers education program in a public university offers the theories of English as a Foreign/Second Language learning/teaching process during the course and if those theories are related to the practice by the pre-service teachers during their teaching training program. The instruments used to collect the data were: classes observations, a questionnaire and interviews.

The analyses revealed that the unpredictable interactions which involve the classroom setting do not offer just one answer to this complex question. Even in this university where the professors are worried about offering contemporary theories, besides informing the pre-service teachers about the foreign language learning/teaching historical process, such relationship has not been properly understood by some of the future teachers. That context may be related to several factors as expectations, motivation and beliefs. I consider that the beliefs have a fundamental role in the perceptions of the student teachers.

The results of this research show that the (in) formation offered by the teachers of the researched university can influence on the competence of the student teachers who understood that reflection on the theory and on the classroom practice is the key for the improvement of the teaching/learning process in the field of teachers education programs.

Key words: *competence; reflection; theory and practice.*



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – Compreendendo o Estado da Arte.....</b>	<b>01</b>
Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	03
Justificativa.....	04
Antecedentes da Pesquisa.....	06
Organização da Dissertação.....	08
<b>CAPÍTULO I – Teoria, Reflexão e Prática.....</b>	<b>09</b>
1.1. Competências do Professor e Reflexão.....	09
1.2. Como Age o Professor Reflexivo.....	23
1.3. O Papel Fundamental das Teorias no Ensino/Aprendizagem de Línguas.....	28
1.4. Resultados de Algumas Pesquisas sobre o Ensino/Aprendizagem de Línguas.....	36
<b>CAPÍTULO II – Conhecendo as Características dos Sujeitos da Pesquisa.....</b>	<b>39</b>
2.1. Esclarecendo os Procedimentos e a Metodologia.....	39
2.2. O Cenário da Pesquisa.....	41
2.3. Os Alunos-Professores.....	41
2.4. Os Professores Formadores.....	42
<b>CAPÍTULO III – O que Revelam as Práticas dos Professores Formadores e o Desempenho dos Futuros Professores nos Estágios? .....</b>	<b>43</b>
3.1. Entrevista com a Professora de Língua Inglesa.....	44
3.2. A Disciplina de Lingüística Aplicada e Metodologia de Ensino de LE.....	52
3.2.1. Teoria/Prática/Reflexão nas Aulas de Lingüística Aplicada.....	54
3.2.2. Metodologia e Pesquisa na Sala de Aula de LE.....	60
3.3. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.....	63
3.3.1. Aulas Teóricas.....	64
3.3.2. Mini-Aulas.....	65
3.3.3. Estágio Supervisionado de Observação e Regência.....	66
3.3.4. Micro-Aulas.....	66

3.3.5. Mini-Cursos.....	67
3.3.6. Esclarecimentos Sobre a Disciplina e Alguns Esclarecimentos de PPE....	67
3.3.7. Relatórios do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa .....	69
3.3.7.1. O Perfil das Escolas e das Professoras da Rede Pública.....	70
3.3.7.2. Regência de Aulas dos Alunos-Professores.....	71
3.3.7.3. Grupo 1a.....	71
3.3.7.4. Grupo 2 a.....	73
3.3.7.5. Grupo 3a.....	76
3.3.8. Observações das Micro-Aulas.....	78
3.3.8.1. Grupo 1b.....	79
3.3.8.2. Grupo 2b.....	82
3.3.8.3. Grupo 3b.....	85
3.3.9. Os Mini-Cursos Apresentados pelos Alunos-Professores.....	88
Considerações Finais.....	95
Referências Bibliográficas.....	103
Anexos.....	108
Anevo 1 – Ementas.....	109
Anexo 2 – Roteiro para Entrevista com o Professor.....	117
Anexo 3 – Autorização para as Atividades de Estágio.....	118
Anexo 4 – Questionário Aplicado aos Alunos- Professores.....	119
Anexo 5 – Mais esclarecimentos oferecidos pelos professores.....	123
Anexo 6 – Detalhamentos de Algumas Ações dos APs.....	128
Sugestões de PPE para Atividades em Sala de Aula.....	134

## LISTA DE ABREVIATURAS

APs	-	Alunos-professores
AP1 – AP 24	-	Alunos-professores identificados
LA	-	Lingüística Aplicada
LE	-	Língua Estrangeira
LI	-	Língua Inglesa
PE	-	Prática de Ensino
PLA	-	Professor de Lingüística Aplicada
PLI	-	Professora de Língua Inglesa
PPE	-	Professor de Prática de Ensino
Pq	-	Pesquisadora
L-alvo	-	Língua alvo
LM	-	Língua materna
LI1 – LI8	-	Língua Inglesa 1 até Língua Inglesa 8

## CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO

- (I) incompreensível
- (( )) fala da pesquisadora
- (...) transcrição parcial
- (.) interrupção da fala

## INTRODUÇÃO – COMPREENDENDO O ESTADO DA ARTE

*Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.*

(Paulo Freire, 1993)

Uma das grandes questões tratadas pelos pesquisadores na área de ensino e aprendizagem nos últimos anos, refere-se aos resultados insatisfatórios quanto ao ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) no país. A área de formação de professores tem sido objeto de muitas pesquisas na busca de um melhor entendimento de como se processa essa formação (Blatyta, 1995; Freitas, 1999; Félix, 1999; Basso, 2001; Tardin Cardoso, 2002, entre outras) e, subseqüentemente, há um crescente interesse por parte dos pesquisadores em observar as variáveis que podem influir na prática do professor. O intuito dessas pesquisas é o de levar a novas reflexões que possam resultar numa competência profissional por parte desse professor. Entretanto, essas ainda não são suficientes para provocar mudanças significativas na questão do ensino/aprendizagem de LEs, notadamente, devido ao conflito previsível entre o discurso do professor e a sua prática em sala de aula.

A literatura na área de formação de professores aborda amplamente essa questão, mostrando que o professor, de maneira geral, possui um conhecimento superficial sobre as teorias de ensino/aprendizagem e atua a partir de sua competência implícita, ou seja, a partir de suas intuições, crenças e experiências (cf. Almeida Filho, 1993:20). É inegável que o professor deve valer-se de suas intuições e experiências ao atuar em sala de aula, contudo, alicerçar a sua prática apenas nessa competência é atribuir um caráter reducionista e ingênuo para um processo altamente complexo em que o conhecimento teórico e a reflexão se fazem cada vez mais necessários para uma prática consciente.

O termo consciência (awareness), segundo Freitas (1999), ao ser relacionado às questões de formação do professor de LE, adquire grande importância na década de 90. Para enfatizar a importância desse conceito, a autora traduz uma afirmação de Underhill:

Fazer as mesmas coisas com consciência diferente parece fazer diferença maior do que fazer coisas distintas com a mesma consciência. (Freitas, op.cit.:51)

Torna-se inútil, portanto, a insistência na busca por novas formas de atuação, caso não tenhamos a consciência de que para se transformar é necessário que haja um processo de reflexão, do contrário, essas ‘novas formas’ podem resultar no antigo modelo prescritivo e mecânico do ensino estruturalista.

No contexto educacional brasileiro, os novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos, segundo Nunes (2001:28), reafirmando as considerações de Freitas, iniciam-se na década de 90, procurando resgatar o papel do professor e, ao mesmo tempo, assumindo a complexidade da prática pedagógica e do contexto de atuação desse professor, sendo a sua formação considerada altamente importante, não apenas no âmbito acadêmico, conforme a autora, mas envolvendo também o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

A questão passou, então, a transcender os limites da graduação para se ancorar nos cursos de atualização, extensão universitária e pós-graduação. Desenvolve-se, assim, uma nova visão a incidir sobre a prática pedagógica, especificamente no deslocamento do papel do professor, como receptor e transmissor de conhecimentos conteudistas, para uma visão do profissional capacitado a produzir seus próprios conhecimentos à luz dos saberes constituídos através de sua história, amalgamados àqueles adquiridos teoricamente, de forma que esses conhecimentos passem pelo crivo crítico e reflexivo desse profissional, não se constituindo numa simples aplicação mecânica.

A proposta para um ensino voltado para a reflexão é considerada por Silva (1999:1), quando afirma ser fundamental que o professor atue a partir de seu conhecimento e que suas ações sejam sempre refletidas. Segundo a autora, alguns fatores, entre muitos, devem ser considerados ao se analisar a questão do ensino/aprendizagem de línguas: o tipo de escola, o professor, o material de ensino, a interação do grupo, o próprio aluno. Entretanto, Silva (op.cit.) ressalta que em nossas salas de aula, professores e alunos estão sempre “treinando”, a despeito dos procedimentos propostos pela abordagem comunicativa, que representa uma tentativa de aproximar os alunos às situações encontradas fora da sala de aula, para que possam se expressar nas mais diferentes situações.

Assim, a minha opção por pesquisar um curso de Letras veio da necessidade de observar como se processa a formação do professor, pois, segundo Vieira-Abrahão (1996), além da deficiência dos cursos de formação, há uma carência de pesquisas que poderiam levar o professor à reflexão e a melhorar a sua prática. Compartilho com o pressuposto da autora no que se refere às questões da formação pré-serviço e em serviço as quais não têm sido devidamente pesquisadas e considero relevante a sugestão da autora:

Pesquisas semelhantes (formação pré-serviço e em serviço) devem ser desenvolvidas em outros contextos universitários, para que possamos melhor mapear como os professores de línguas estrangeiras vêm sendo formados e para que tenhamos cada vez mais subsídios para o trabalho de formação pré-serviço e em serviço. (p.315)

Posição semelhante nos apresenta Basso (2001) que considera os cursos de Letras como ponto vital para as mudanças e transformações necessárias e também aponta para a necessidade de novas pesquisas para preencher lacunas que não puderam ser abordadas nas pesquisas da área e para que se possam identificar quais e como certas competências precisam ser trabalhadas.

### **OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA**

Na tentativa de contribuir para um melhor mapeamento de como os professores de LEs vêm sendo formados e fornecer mais subsídios para o trabalho de formação pré-serviço e em serviço, o objetivo desta pesquisa é analisar como um curso de Letras de uma universidade pública apresenta as teorias de ensino/aprendizagem durante a graduação, se essas teorias são internalizadas pelos alunos-professores, resultando em uma Competência Teórica e observar se essas teorias são vivenciadas pelos futuros professores/professores na prática dos estágios supervisionados. Portanto, ao analisar como essas teorias são oferecidas aos alunos-professores durante a graduação, o meu intuito foi de observar se a explicitação dessas teorias pode levá-los à aproximação de uma prática consciente pautada na reflexão e que, ao mesmo tempo, possa capacitá-los a articular as suas próprias teorias com as teorias dos especialistas.

Portanto, as perguntas direcionadoras desta pesquisa são as seguintes:

1. Como o curso de Letras em questão apresenta as teorias de ensino/aprendizagem de LEs durante a graduação?
2. Como o aluno-professor articula essas teorias?

## JUSTIFICATIVA

Este trabalho se justifica pela necessidade de haver mais pesquisas na área de ensino/aprendizagem de LEs, no sentido de contribuir para uma melhor reflexão por parte do professor acerca do seu ensinar. Essa reflexão, que deve iniciar durante a graduação e se estender a todos durante o exercício da profissão, quer seja através de leituras relevantes que proporcionem ao professor um alinhamento com as tendências contemporâneas da área, quer seja através da formação continuada em cursos de especialização, pós-graduação e participação em congressos. Portanto, o contato com as teorias de ensino/aprendizagem pode proporcionar ao professor novas dimensões para que possa fazer novas leituras e releituras relacionadas à sua prática, com a intenção de capacitá-lo a articular suas próprias teorias de ensino com as teorias dos especialistas, conforme sugestão de Prabhu (2000/2001). Segundo ele, as teorias informais dos professores devem dialogar com as teorias dos especialistas para produzir um ensino mais coerente, não bastando uma iniciativa dos professores em busca da teoria, mas também uma iniciativa dos especialistas em busca do entendimento da prática dos professores em sala de aula.

Nessa mesma linha de pensamento, Zeichner (2001:8) conceitua a reflexão como a geração de novos conhecimentos sobre ensino e aprendizagem não sendo esses conhecimentos propriedades exclusivas de faculdades, universidades e centros de pesquisa e sim um reconhecimento de que os professores são capazes de construir teorias e que podem contribuir para a formação de um conhecimento comum sobre boas práticas de ensino.

Na busca de informações que pudessem iluminar novos caminhos para a prática educativa, encontrei, nos resultados dos estudos anteriormente citados, e que sugerem haver a necessidade de mais pesquisas que tragam novos olhares para a questão do ensino/aprendizagem de LEs, os direcionamentos que me conduziram a optar pelo contexto de pesquisa escolhido. Ou seja, o contexto de uma universidade voltada para a formação teórico-crítica dos futuros professores, esperando que, com isso, as inúmeras críticas voltadas para a falta de excelência dos cursos de Letras sejam amenizadas e que esse novo olhar mobilize os responsáveis pela formação de professores a buscar um novo comprometimento com a educação no país.

Segundo Bertoldo (1995), devido a sua formação insuficiente, muitos professores apresentam uma total dependência do livro didático, conduzindo as aulas de maneira mecanicista, através de exercícios de repetição de modelos, preenchimento de lacunas, testes de múltipla escolha e emprego do texto como pretexto para o ensino da gramática. Configura-se, assim, um quadro de baixa expectativa quanto à aprendizagem de uma LE, por parte da escola que, segundo o autor, sabe antecipadamente que não vai ensinar a LE apesar de propor-se a fazê-lo e, por parte dos alunos que afirmam não saberem nada além do verbo “to be”. Situação que pode ser percebida não só pelas pesquisas sobre formação de professores arroladas anteriormente, como também através dos relatórios de observação de aulas na escola pública empreendidas pelos alunos-professores da universidade em que esta pesquisa foi realizada.

A compreensão de como ocorre a fusão do trinômio teoria informal, teoria formal e prática refletida pelos professores tem levado muitos pesquisadores a uma incansável busca por respostas. Segundo Blatyta (1995:6), a passagem teoria/prática e prática/teoria não é algo simples, automático, direto. Para que essa passagem tenha resultados positivos, há que se refletir criticamente a respeito de todo o processo, pois, segundo Vieira-Abrahão (op.cit.:309), essa capacidade poderá levar os professores a um processo de auto-avaliação constante, capacitando-os a analisar novas abordagens e a enfrentar novas situações que eventualmente aparecerão no dia-a-dia da sala de aula.

Para Tardin Cardoso (2002: 16), por se tratar de uma relação complexa e profunda, a teoria não se transforma diretamente na prática. Essa operacionalização exige, segundo a autora, reflexões, releituras, reorganizações. Portanto, torna-se imperativa a integração entre os conhecimentos obtidos na graduação, com os conhecimentos obtidos na formação continuada, aliados a reflexões sobre as vivências do professor como aluno e no início de sua profissão em sala de aula. Essa integração, porém, concordando com Blatyta (op.cit.) e Tardin Cardoso (op.cit.), não está livre de dúvidas e incertezas conforme questionamentos de Blatyta (op.cit.):

*Será que o professor realmente interessado e disposto a se renovar, interessado sinceramente em evoluir, consegue o seu objetivo ou estaria irremediavelmente preso a antigos hábitos? Até que ponto o desejo de crescer, aliado a um esforço consciente (estudos, procura de novos caminhos, reflexão teórica), podem conduzir a uma prática pedagógica realmente diferente, renovada? (...) (Blatyta, op.cit.:3)*

Esses questionamentos parecem estar subjacentes às pesquisas que fazem dos estudos das teorias e das práticas dos professores os alicerces para os seus pesquisadores, não sendo esta pesquisadora uma exceção. Inquietações semelhantes aos de Blatyta mobilizaram-me a empreender este trabalho, posto que esta dissertação procurará, na medida do possível, também responder a essas questões.

Faz-se necessário a priori, que se busque o entendimento do processo através das discussões sobre as questões que envolvem o contexto de ensino/aprendizagem, de forma que o professor se torne cada vez mais consciente de que o diálogo entre a teoria (interna e externa) e a prática de forma reflexiva é essencial. É na constante interação entre pesquisadores e professores que está a essência desse processo que pode levar os pesquisadores a formular teorias bem delineadas e os professores, a alinharem as suas teorias internas com as teorias externas, refletindo e buscando explicações para a sua atuação em sala de aula. O professor reflexivo elabora planejamentos com objetivos responsabilmente definidos, negocia com os alunos, leva em conta suas diferenças individuais, suas dificuldades, oferece-lhes o direito de compartilhar de todas as fases do ensino/aprendizagem, sabendo que essas fases não são estáticas, mas dinâmicas e abertas a modificações.

## **ANTECEDENTES DA PESQUISA**

Em minha experiência de mais de 20 anos como professora de língua inglesa (LI) de escolas públicas e particulares, que considerava a graduação como a última etapa da formação do professor, o ano de 2001 foi especialmente marcante para o meu despertar para uma nova consciência a respeito do ensino/aprendizagem de línguas. Nos últimos nove anos que antecederam ao ano de 2001 fui professora de LI em uma escola de idiomas de uma cidade de porte médio do interior paulista. A princípio não havia da minha parte nenhuma reflexão quanto à situação em que se encontrava o ensino de LI, pois, não contrariando as pesquisas sobre crenças dos professores que conheci posteriormente nas aulas de pós graduação, acreditava que não havia possibilidade de o professor ensinar LI nas escolas e muito menos de o aluno aprendê-la, devido a uma gama de interferências tais como classes numerosas, poucas horas de estudo, desinteresse por parte dos alunos etc. Posteriormente, comecei a questionar a utilidade desse ensino que não levava o aluno para

além do verbo “*to be*”. Progressivamente, a inquietação, devido a esse estado do ensino/aprendizagem de línguas, levou-me a buscar outros horizontes, ou seja, na tentativa de compreender o processo de ensino/aprendizagem de LEs, iniciei meus estudos na pós-graduação da Unicamp. Dessa forma, as disciplinas que cursei mudaram radicalmente o curso da minha história como professora.

A partir da minha experiência na escola de idiomas, pude constatar que os alunos iniciantes independentemente do seu grau na escola regular, seja como alunos de ensino fundamental, médio ou de uma universidade, apresentavam as mesmas limitações e seu conhecimento de inglês não lhes permitia sustentar um diálogo na língua-alvo por mais simples que fosse. Embora a ênfase do ensino nessas escolas fosse na gramática, esses alunos não apresentavam nem mesmo esse conhecimento.

Essa situação parecia normal, cultivada por um aparente determinismo de que as coisas eram assim e continuariam assim e nada se poderia fazer para reverter a situação. Devido a um inconformismo (in)consciente, decidi buscar respostas para o que a princípio considerava uma situação irreversível, ou seja, a escola não ensina e nunca ensinará o aprendiz a se comunicar em uma LE. Entretanto, a partir do contato com as teorias de ensino/aprendizagem na pós-graduação, muitas leituras, dúvidas e questionamentos, percebi que o meu ensinar era pautado predominantemente em minha competência implícita e, em certos momentos da aula, na aplicação mecânica de teorias que já não mais faziam sentido no momento, principalmente as do estruturalismo, que marcaram a minha formação como estudante e professora. Mesmo assim, não posso afirmar que o meu ensinar não produzia resultados positivos, pois devido à afetividade e ao diálogo na língua-alvo (L-alvo) na maior parte do tempo com os alunos, conseguia trazer para a sala de aula, através da negociação com esses alunos, atividades que despertavam o seu interesse, procurando subverter, na medida do possível, as atividades do livro didático que os alunos achavam desinteressantes, despertando-lhes uma maior motivação para a aprendizagem da língua inglesa.

Na época em que me graduei, não havia ou não éramos informados sobre a realização de congressos como os organizados pela Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP), voltados para o compartilhamento de pesquisas na área de ensino/aprendizagem da LI, direcionados aos professores das redes

pública e particular. Muito menos, havia menções sobre a formação continuada do professor. Isso explica o resultado da pesquisa de Vieira-Abrahão (1996) de que os professores com mais tempo de graduação não conseguiram modificar a sua prática. Contudo, a questão da formação insuficiente do professor ainda perdura, considerando, por exemplo, os resultados das pesquisas realizadas por Teixeira da Silva (2000) e Basso (2001) entre outras.

## **ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Este trabalho, organizado em três capítulos, apresenta no primeiro capítulo, o conjunto de teorias que fundamentam esta dissertação, tendo como esteio os estudos sobre abordagem de ensino e competências do professor realizados por Almeida Filho (1993, 1997 e 1999). Ainda, nesse capítulo, são apresentadas algumas das pesquisas realizadas com base nos fundamentos desse autor. Os estudos sobre a reflexão e sua evolução até chegar ao seu emprego no ensino/aprendizagem de L1 e L2 são discutidos com base em pesquisadores como Zeichner (2001), Richards e Lockhart (1994), Altet (2001), Schön (2000) e Wallace (1991), entre outros. Para finalizar esse capítulo, procurando demonstrar como as teorias de ensino/aprendizagem podem contribuir para a formação teórico-crítico-reflexiva do professor, são apresentadas as reflexões de alguns estudiosos que contribuíram para o desenvolvimento de teorias de ensino/aprendizagem através dos seguintes estudiosos: Prabhu (2001), Brown (1993, 1994); Perrenoud (2000), Allwright (1991), Long (1990), Van Lier (1994), Nunan (1988) e Moita Lopes (1996).

O capítulo dois, destinado à Metodologia da Pesquisa, apresenta o perfil dos alunos do curso de Letras da universidade pesquisada e dos professores formadores, além dos procedimentos empregados para o desenvolvimento desta pesquisa.

No terceiro capítulo, são oferecidos e analisados: a entrevista com a professora de Língua Inglesa, as aulas de Lingüística Aplicada e de Prática de Ensino, bem como os comentários sobre as observações das aulas de quatro alunas durante o oferecimento de mini-cursos, que são parte integrante dos Estágios Supervisionados de Prática de Ensino. O levantamento desses componentes da Metodologia de Pesquisa foi realizado através de observações de aulas gravadas em áudio, questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

## CAPÍTULO I – TEORIA, REFLEXÃO E PRÁTICA

*A reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.*

(Paulo Freire, 1993)

Um dos assuntos que mais me chamou a atenção durante a fase em que cursei as disciplinas como aluna especial na pós-graduação, dizia respeito às competências do professor. Inspirada pelas leituras sobre o assunto e pelas discussões em sala de aula, decidi elaborar o meu projeto para o ingresso no mestrado sobre as competências do professor e reflexão, cujos pressupostos teóricos compartilho a seguir.

### 1.1. Competências do Professor e Reflexão

As competências do professor têm sido alvo de variados estudos por parte dos pesquisadores, servindo de esteio para a elaboração de teorias sobre as práticas por alguns e, concomitantemente, sendo criticadas por outros. Sendo assim, cabe aqui lançar mais uma luz para elucidar as questões acerca do termo.

Segundo Taylor (1988), o termo “competência” tem sido empregado em diferentes contextos e de forma tão ampla e divergente, que já não existe um sentido preciso. Para ele, aparentemente, os autores não estão conscientes de que suas interpretações quanto ao emprego do termo diferem de uma forma tão fundamental de outros que trabalham em campos semelhantes, ou intimamente relacionados, causando restrições quanto ao emprego do termo. Uma das divergências é a interpretação de competência associada à idéia de habilidade.

Concordo com Taylor no sentido de que a abrangência com relação ao sentido do termo oferece margem a várias interpretações e definições. Isto se justifica pelo fato de que ao construir um conceito de competências, cada autor constrói um modelo sob diferentes matizes de acordo com seus interesses. Diferentemente do autor, não considero essa questão como uma fonte de dificuldades, ao contrário, o estudo torna-se mais instigante por suscitar o debate de idéias que poderá levar a constantes significações e re-significações do termo, uma vez que o consenso é impossível.

De acordo com Perrenoud (2001), a cautela quanto ao emprego do termo ocorre, também, devido à falta de distinção entre o conceito de competências que a escola quer desenvolver e o uso desse conceito pelas empresas. Segundo o autor, a noção de “competência” no mercado de trabalho tomou o lugar de “qualificação”, individualizando, portanto, o tratamento das pessoas, criando a desigualdade, a precariedade e a flexibilidade em prejuízo do trabalhador. Entretanto, para o autor, deve-se reconhecer que a competência no trabalho é uma forma de valorização do sujeito que pensa. Quanto à presença das competências nas escolas, este sociólogo e educador francês, destaca como crucial que as competências desenvolvidas na escola sejam de alto nível, conforme suas ponderações:

Não concebo competência como habilidade específica, mas a capacidade de realizar uma situação, de compreender de onde vem essa situação, qual é o problema, quais são as soluções, quais estratégias adotar, onde há recursos, com quem contar, quais são os riscos, quais são as vantagens. Competência é, pois, pensar, mas em situações complexas. (Perrenoud, entrevista concedida à TV Cultura 2001)

Chomsky (1965) concebe competência (conhecimento sobre a língua) como uma habilidade lingüística inerente ao ser humano e a distingue do termo desempenho que considera ser o uso real da língua em situações concretas. Em oposição à teoria de Chomsky de que a competência deve estar associada exclusivamente ao conhecimento das regras de gramática, Hymes (1972) propõe uma noção mais ampla de competência, o conceito de competência comunicativa, que inclui a competência lingüística (regras de gramática implícitas ou explícitas) e competência sociolingüística (conhecimento das regras de uso da língua em situações de interação). Para Canale e Swain (1980:27) uma teoria adequada de competência comunicativa deve ser composta de competência gramatical (precisão gramatical tanto na linguagem escrita quanto na oral), competência sociolingüística (necessidades relacionadas ao cenário, assunto, funções comunicativas) e competência estratégica (estratégias usadas pelos falantes quando há bloqueios em uma das outras competências). Posteriormente, Canale (1983) acrescentou a esse construto, a competência discursiva, considerada como complemento da competência gramatical. A competência discursiva, segundo o autor, refere-se ao “domínio de se combinar formas gramaticais e sentido para se atingir um texto coeso e coerente nos diferentes gêneros”.

Esses conceitos, conforme Almeida Filho (1999:17), a princípio, foram empregados para descrever capacidades e conhecimentos do falante-ouvinte. Portanto, embora importante para a compreensão da evolução do termo, não estenderei mais a discussão por não se relacionar diretamente à instância a qual pretendo direcionar o meu estudo, as competências do professor de língua estrangeira.

Perrenoud (2000) apresenta um modelo composto por dez competências, procurando envolver professores, alunos, direção, enfim, a sociedade na construção dessas competências, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar deveres e dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Se, por um lado, as dez competências sugeridas por Perrenoud são, de certa forma, interessantes para a prática pedagógica, por outro, são pontuais e constituem-se em um referencial que pode soar como um receituário de como agir em sala de aula, caso o professor ainda não possua a Competência Aplicada (de Ensinar) consubstanciada em sua prática.

Ciente de que o seu modelo pode ser avaliado de maneira distorcida, Perrenoud (op.cit.:12) alerta que um referencial de competências pode se prestar a todo o tipo de interpretações e esclarece que o seu objetivo foi o de privilegiar *aquelas* (competências) *que emergem atualmente* (grifo do autor). O próprio autor afirma que esse inventário constitui-se em uma forma de orientar os programas das instituições, portanto, na essência, não está propriamente voltado para as questões diretamente ligadas ao dia-a-dia da sala de aula, embora sejam recorrentes as citações do seu referencial nas dissertações e teses envolvendo as questões práticas do ensino/aprendizagem de LEs.

Há que se ressaltar que, apesar das restrições que possam apresentar esse referencial, o autor apresenta contribuições válidas também para a área de ensino/aprendizagem de LEs, ao afirmar que a administração da formação contínua é uma das dez competências que deve se desenvolver com prioridade, pois ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras competências. Saber explicitar as próprias práticas, um dos componentes dessa competência, conforme Perrenoud (op.cit.:

160), é um exercício da *lucidez profissional* (grifo do autor) que deve ser compartilhado com os colegas, e que jamais é total e definitivo. É uma prática conjunta, em que os professores descrevem, explicam, justificam o que fazem e trocam experiências sem que sejam alvo de críticas por parte dos colegas.

É importante enfatizar que Perrenoud admite que esse referencial apenas oferece um fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução. Sendo assim, o autor considera que ao descrever uma competência, há que se evocar outros elementos complementares, ou seja, as variáveis situacionais que ocorrem em um determinado contexto; os conhecimentos teóricos e metodológicos; os esquemas de percepção, de avaliação, de decisão, entre outros; as reflexões que capacitam o professor a tomar decisões em situações complexas no momento em que ocorrem. A partir dessas considerações, podemos concluir que para se construir essa representação coerente da profissão é necessário que o professor, antes de tudo, tenha a sua prática ancorada em fundamentos teóricos de modo que suas percepções e decisões de como e porque agir de uma determinada forma em sala de aula, sejam o resultado de reflexões advindas do equilíbrio entre a teoria e a prática.

Almeida Filho (1993) abre uma frente inspiradora para muitas pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA) no país, ao propor o seu modelo composto por cinco competências do professor: a Competência Implícita, considerada pelo autor como a mais básica, constituída de crenças, pressupostos, experiências, reprodução de modelos de ensinar de antigos professores; Competência Linguístico-Comunicativa, que possibilita o professor a atuar em situações de comunicação empregando a L-alvo; Competência Teórica, constituída de conhecimentos adquiridos através de leituras relevantes, participação em congressos, cursos de especialização, pós-graduação, etc. É o saber e saber articular esse saber. Entretanto, há uma outra competência que deve ser indissociável à Competência Teórica – a Competência Aplicada, sem a qual, todo o conhecimento resulta em vão. Pode-se dizer que o professor possui a Competência Aplicada quando ele sabe a teoria, sabe explicá-la e sabe colocá-la em prática em conjunto com a Competência Linguístico-Comunicativa. A Competência Profissional permeia todas as outras competências. Quando o professor é capaz de operacionalizar todas as competências

mencionadas, pode-se considerar que ele possui a Competência Profissional, pois estará consciente do seu importante papel político e social como educador.

Por julgar que as competências Teórica e Aplicada (de Ensinar) podem proporcionar um caminho para atingir a Competência Profissional, este estudo se fundamentará, em sua maior parte, no modelo de competências postulado por Almeida Filho (1993;1997;1999; 2004a), pois as propostas apresentadas pelo autor demonstram ser as mais coerentes com os objetivos desta pesquisa.

Segundo Almeida Filho (1993), uma abordagem de ensinar pode estar minimamente sustentada por pelo menos duas competências, a Linguístico-Comunicativa e a Implícita. Para o autor (2004 a), “a primeira permitirá ao professor ensinar o que sabe sobre a L-alvo e a segunda, lhe facultará agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados”. Nesse sentido, se o professor constrói a sua abordagem de ensinar estribada em crenças e na reprodução de modelos de ensinar de antigos professores, essa aplicação mecânica poderá resultar em um fracasso quanto ao desenvolvimento de competências na L-alvo (língua-alvo) dos aprendizes.

Diferentemente do modelo de competências formulado por Perrenoud (2000), que o próprio autor admite poder prestar-se às mais variadas interpretações, o modelo proposto por Almeida Filho (op.cit.) mostra-se mais adequado aos propósitos das pesquisas especificamente voltadas para o ensino/aprendizagem de LEs. Uma das razões para essa adequação reside no fato de que Almeida Filho aborda a questão da competência Linguístico-Comunicativa, cuja importância é ressaltada pelo autor que, ao mesmo tempo, mostra-se preocupado e atento aos problemas gerados pela falta dessa competência:

Comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo. O que ele mal e mal pode fazer é estudar um “ponto” e passá-lo, ainda que deformado pela simplificação, aos seus alunos. (Almeida Filho, 1991:77)

As considerações acima são o resultado de uma pesquisa realizada em 1980, onde 103 professores em exercício na Rede Oficial responderam a um questionário para o levantamento de dados referentes ao perfil dos professores, usos da LE na sala de aula e realizaram uma auto-avaliação de sua proficiência na L-alvo. Passados quase 20 anos, Teixeira da Silva (2000:17) mostra que não houve mudanças nessa questão pois, ao realizar a sua pesquisa em uma Universidade Pública do Estado do Rio de Janeiro, cuja

unidade era voltada para a formação de professores, a autora observou que os alunos não apresentavam uma fluência oral compatível com o que é estabelecido como necessário, devido à formação insuficiente oferecida pelo curso de Letras pesquisado, no que se refere ao desempenho oral dos alunos.

Constatação essa confirmada por Almeida Filho, quando afirma ser necessário que se rompa o ciclo vicioso em que se converteu a educação neste país:

O ciclo vicioso que se auto-abastece na formação insuficiente do professor na universidade, que engrossa a debilidade escolar do alunado e que por fim volta a alimentar a universidade precisa ser substituído por um ciclo virtuoso novo. (Almeida Filho, 1991:78)

Embora não considere suficiente, Almeida Filho (op.cit.:78) sugere que se empreendam ações no sentido de melhorar a qualidade da formação dos professores pré-serviço e, ao mesmo tempo, que se contemplem os professores em serviço, para que estes se mobilizem na busca da superação de suas possíveis limitações, transformando, conforme o autor, o ciclo vicioso em ciclo virtuoso. Neste último caso, os olhares devem voltar-se para a formação continuada do professor.

Retomando à questão da adequação do arcabouço teórico sobre competências do professor proposto por Almeida Filho para as pesquisas sobre ensino/aprendizagem de LEs, o modelo proposto por esse autor, fornece uma explicitação global da essência do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Por sua vez, essas competências foram e estão sendo estudadas por diversos pesquisadores na área de Linguística Aplicada, apresentando o tópico de forma mais verticalizada (cf. Blatyta, 1995; Vieira-Abrahão, 1996; Félix, 1999; Alvarenga, 1999; Teixeira da Silva, 2000; Basso, 2001, entre outros).

Almeida Filho (2004a) explicita a profissionalização<sup>1</sup> do professor como um processo gradual, cujo desenvolvimento ocorre a partir do contato com as teorias explícitas sobre os processos de ensinar e aprender línguas. Esse conhecer das teorizações dos estudiosos, possibilita ao professor verbalizar como se ensina e se aprende uma LE, ao passo que as teorias implícitas são aquelas da prática, dos fazeres que, de forma geral, não

---

<sup>1</sup> Para Wallace (1991:5), 'profissão' é um tipo de ocupação que pode somente ser praticada depois de um longo e rigoroso estudo acadêmico, devido à sua complexidade e ao bem público que traz. Além disso, segundo ele, qualquer profissão requer, pelo menos, algumas dessas qualidades: uma base de conhecimento científico; um período de rigoroso estudo que é formalmente avaliado; um sentido de serviço público; altos padrões de conduta profissional e a habilidade de desempenhar algumas exigências específicas e tarefas socialmente úteis de uma forma competente.

se podem explicar conscientemente. Na inter-relação desses saberes explícitos e implícitos, é que se vai construindo, paulatinamente, a competência de ensinar nomeada pelo autor como Competência Aplicada. Da conscientização, resultante do constante diálogo entre as competências, o professor que sabe fazer e, ao mesmo tempo, sabe explicar como e porque atua de uma determinada forma, tem a possibilidade de trazer para a sua prática a ação dinamizadora da Competência Profissional, buscando sempre novos conhecimentos através de sua formação continuada.

Basso (2001), inspirada no modelo de Almeida Filho, propõe uma equação de competências necessárias a um professor de LE constituída de duas faces. Na primeira face apresenta as competências do professor relativas ao domínio do uso e da forma da LE: Competência Discursiva, composta pelas Competências Estratégica, Comunicativa, Lingüística e Competência Meta<sup>2</sup>. Na outra face, a autora propõe o conceito de Competência Profissional, circundada pela Competência de Ensinar; a Competência Reflexiva, isto é, a capacidade de refletir e buscar soluções para os problemas que enfrenta no cotidiano. Por último, chega-se, de acordo com a autora, à dimensão maior da Competência Profissional que é a Político-Educacional, que considera que a função principal do professor-educador pela LE no novo milênio seja:

A responsabilidade de educar para o futuro, transformando o presente; de ser não somente o que informa, mas o que forma; não o que repassa somente um código, mas que aponta caminhos aos alunos para que transformem através dos novos horizontes de possibilidades abertos pela nova língua. (Basso, 2001)

As ponderações acima, por mim compartilhadas, atribuem ao professor um papel fundamentalmente importante não somente no que se refere aos processos educativos como também aos processos políticos e sociais como formador e transformador. Um profissional, segundo Almeida Filho (comunicação pessoal), que seja possuidor de um conjunto de conhecimentos, atitudes apropriadas ou desejadas e capacidade de gerir e tomar decisões a cada momento que está ensinando.

Basso optou por não utilizar a Competência Aplicada (Almeida Filho, 1993) por considerar que esta se encontra no conceito de Competência Reflexiva, ademais, o termo ‘aplicada’, segundo ela, pode ser facilmente confundido com aplicação de teorias.

---

<sup>2</sup> Modelo proposto por Almeida Filho (1993) – saber falar sobre o funcionamento da língua que leciona, usando uma taxonomia variada como aquela advinda da gramática normativa, da Lingüística, da Lingüística Aplicada.

Concordo com Basso quando pondera que o termo ‘aplicada’ pode prestar-se à confusão. Possivelmente, a autora pretendeu evitar a mesma confusão gerada pelos termos *Lingüística* e *Lingüística Aplicada*, em uma discussão levantada por Widdowson (2000) que aponta a relação com o termo *Lingüística* como a fonte principal de dúvidas quanto à natureza da *Lingüística Aplicada* como área independente de investigação. Segundo o autor, a confusão terminológica, pode levar à suposição de dependência da *Lingüística Aplicada* em relação à *Lingüística*, ao se considerar esta última como primária, ou seja, é necessário que haja primeiro a *Lingüística* para que se possa depois aplicá-la. Da mesma forma, ao falarmos em *Competência Aplicada*, pode se pressupor que esta competência consiste apenas na aplicação direta de teorias, sem reflexão. Muito embora o conceito de *Competência Aplicada* no sentido de desenvolvimento de um ensinar para e na reflexão, através da consciência as nossa própria abordagem de ensinar, amalgamada aos conhecimentos teórico e implícito, esteja bem explicitado por Almeida Filho (1993 e 1999) e reafirmado nas pesquisas realizadas por Blatyta, 1995; Vieira-Abrahão, 1996; Alvarenga, 1999, entre outras.

Para evitar possíveis confusões que podem ser geradas pelo termo ‘aplicada’, doravante passarei a denominar a *Competência Aplicada* como *Competência de Ensinar*, termos que o próprio Almeida Filho (2004a) toma como sinônimos, ao afirmar que “a *competência de ensinar* (grifo meu) que sintetiza as duas competências (a teórica e a implícita) é a competência aplicada, um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste num dado momento”.

Segundo Basso (op.cit.), a *Competência Aplicada* é parte da *Competência Reflexiva*, no entanto, faz a seguinte afirmação:

A *Competência Aplicada* parece ser extremamente relevante para o processo de reflexão (...) Portanto, voltando nosso olhar para o curso de Letras, podemos dizer que a *Competência Aplicada* se faz fundamental, se quisermos profissionais reflexivos, que busquem em suas aulas, razões para análise e perspectivas de mudanças (...) (Basso, op.cit.:108 e 109)

Se a *Competência Aplicada* parece ser tão relevante e fundamental para o processo de reflexão, parece-nos que o reverso da afirmação de Basso seja mais válido, ou seja a *Competência Reflexiva* como parte da *Competência Aplicada*. Considero que a reflexão é o fio que interliga as *Competências Teórica, Implícita e Lingüístico-Comunicativa* que, amalgamadas à prática podem levar a uma *Competência de Ensinar (Aplicada)*. Tomo

como parâmetro a afirmação de Almeida Filho (2004b) de que a Competência Teórica faz interface com a Competência Implícita com o objetivo de equilibrar o saber dizer com o saber fazer de forma a desfazer a dicotomia teoria-prática, ou seja, para o autor (comunicação pessoal), a Competência Aplicada (de Ensinar) condensa a teoria de dentro com a teoria externa através da reflexão que, segundo ele, é um dos mecanismos da Competência Profissional.

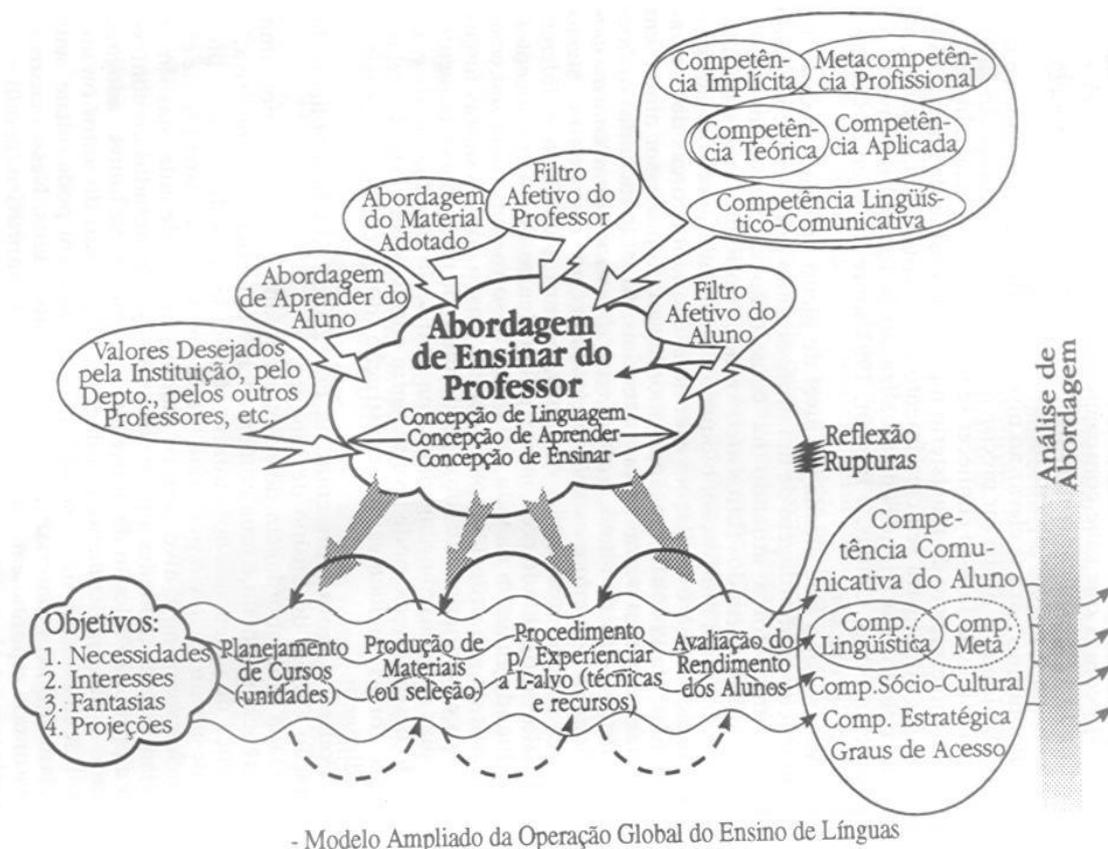
Não se pode falar em competências do professor sem abarcar outros elementos que estão intrinsecamente ligados a esse conceito, posto que essas competências fornecem os fundamentos que delineiam as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, e os conceitos de aprender e de ensinar uma L-alvo. Por sua vez, a abordagem do professor manifesta-se, conforme Almeida Filho (1999:12), a partir dessas concepções, que são seus componentes constitutivos. Além de receber influências das competências do professor, o autor (1993:23) elenca outros fatores que influenciam diretamente na abordagem de ensinar do professor: valores desejados pela instituição, pelo departamento, pelos outros professores, etc.; abordagem de aprender do aluno; abordagem do material adotado; filtro afetivo<sup>3</sup> do professor; filtro afetivo do aluno.

A abordagem de ensinar do professor é o elemento que vai orientá-lo em suas ações e decisões, pois imprime movimento e ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a L-alvo. Assim, nessa hierarquia de influências, num plano um pouco mais abaixo, o planejamento de cursos, a produção de materiais (ou seleção), os procedimentos para experienciar a L-alvo (técnicas e recursos) e a avaliação de rendimentos dos alunos são dimensões diretamente influenciadas pela abordagem de ensinar do professor. A inter-relação dinâmica de todos os componentes acima descritos, é denominada pelo autor como Operação Global de Ensino<sup>4</sup>, conforme figura na página seguinte.

---

<sup>3</sup> A hipótese do filtro afetivo, de acordo com Krashen (1984:30-31), considera que os fatores afetivos estão relacionados com o processo de aquisição de segunda língua. A maior parte desses fatores pode ser incluída em uma dessas três categorias: *motivação* (os aprendizes altamente motivados são mais bem sucedidos); *auto-confiança* (os aprendizes que têm auto-confiança e uma boa auto-imagem têm mais sucesso na aprendizagem) e *ansiedade* (a baixa ansiedade parece conduzir à aquisição de segunda língua).

<sup>4</sup> Para um melhor detalhamento sobre a Operação Global de Ensino, ver Almeida Filho, 1993.



Entendo que a Operação Global de Ensino oferece um panorama de todo o processo de ensino/aprendizagem de LEs. Cada um dos elementos que compõem essa dinâmica de ensinar/aprender línguas, pode ser horizontalmente observado através do gráfico acima e, posteriormente, estudado em profundidade ao se buscar nas teorias as explicações para cada um dos componentes desse processo. Portanto, uma teoria de ensino/aprendizagem tem como objetivo explicar como o aprendiz chega à aquisição de uma língua estrangeira e como o professor a faz acontecer. Assim, ao colocar a abordagem do professor como o núcleo que vai receber uma gama de influências que, conseqüentemente, vai refletir positiva ou negativamente na aquisição da L-alvo pelo aprendiz, o meu intuito é de demonstrar como as competências do professor estão intrinsecamente relacionadas com essa abordagem, demonstrando a importância crucial da interação entre essas competências na abordagem do professor.

Sabemos da dificuldade do professor em conciliar as mais variadas interferências em sala de aula, como classes numerosas, indisciplina, falta de vontade de alguns alunos em aprender uma nova língua, além dos compromissos burocráticos com a escola, entre tantas outras. Entretanto, se esse professor, consciente de seu papel como educador, ao observar que o seu ensino não resulta na aprendizagem do aluno, poderá buscar as causas desse descompasso a partir da análise e da reflexão sobre os processos de ensinar e aprender línguas, procurando explicações no diálogo teoria externa/teoria interna que possam auxiliá-lo a empreender ações no sentido de reverter esse quadro. Essas mudanças não ocorrem de maneira simples e direta, conforme as ponderações de Blatyta (1995:138):

Mudanças implicam reflexão constante e contínua, e esta implica numa visão crítica que se constrói a partir do desequilíbrio provocado pelo confronto com outras alternativas, pela análise das contradições, pelo conflito provocado por visões diferentes.

Essas contradições e conflitos só poderão vir a estudo, através da observação e análise de aulas. Assim, na discussão a respeito da reflexão sobre a prática de ensino, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) apontam para a necessidade de atividades de pesquisa na graduação e que devem se estender durante todo o exercício profissional dos professores como meio para atingir um ensinar mais consciente.

Não postulo aqui que o professor seja um pesquisador, e compartilho com a afirmação de Cavalcanti e Moita Lopes de que o aluno-professor ou o professor em serviço deva ser um observador de sua própria prática. Contudo, os estudos realizados demonstram não ser essa a realidade das nossas salas de aulas. Segundo os autores (p.133), as nossas salas de aulas de línguas têm sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa, devido à formação do professor indiretamente voltada para o ensino e pela ausência de tradição de pesquisa em nossas universidades quanto ao ensino/aprendizagem de línguas. Como consequência, de acordo com Cavalcanti e Moita Lopes, pode-se observar que nos encontros entre professores de línguas, ocorre um expressivo número de relatos sobre experiências vividas em sala de aula, de maneira geral, destituídos de base teórica. São, portanto, relatos impressionistas que, não raro, representam temas que não traduzem a real complexidade que envolve o ensino/aprendizagem de línguas e que, conforme os autores, não colaboram para o desenvolvimento da LA no Brasil.

Essa situação parece estar gradualmente sendo modificada com a exigência das universidades para que o seu quadro docente seja composto por profissionais com titulação de mestres e/ou doutores. Embora essa mudança não garanta a excelência quanto ao ensino em nossas universidades, representa um avanço, pois a expansão dos programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada (LA) no país tem contribuído para o desenvolvimento dessa área de investigação. Como consequência, a disciplina de Lingüística Aplicada já está sendo adotada em muitos cursos de graduação, portanto, as bases teóricas sobre o ensino/aprendizagem de línguas, antes predominantemente restritas aos cursos de pós-graduação, passam a fazer parte também dos cursos de graduação. Almeida Filho (2001), ao apontar o crescimento dos programas de pós-graduação no país, afirma haver um movimento sistemático<sup>5</sup> de pesquisa aplicada sobre o processo de ensinar e aprender línguas, havendo um temário mais amplo e mais preocupado com as questões de linguagem do cotidiano social brasileiro na LA.

A falta de tradição de pesquisa e reflexão em nossas universidades, em alguns casos, ainda perdura, não habilitando o professor a olhar para sua aula de maneira crítica, e, muito menos, de aceitar a participação de um observador externo que poderia auxiliá-lo nessa empreitada. Segundo Telles (2002), uma das razões, além da própria formação do professor na universidade, encontra-se na dimensão ética de alguns pesquisadores que, após coletarem seus dados, não retornam à instituição pesquisada para compartilhar suas descobertas, ao contrário, apenas fazem críticas severas à atuação do professor, distanciando-se, assim, do real propósito da pesquisa em sala de aula, ou seja, contribuir para auxiliar na prática pedagógica desse profissional.

Recomenda-se, portanto, que o professor se engaje em uma formação continuada, descartando a visão de que a graduação é a etapa final de sua formação, envolvendo-se, segundo Moita Lopes (1996:184), em sua auto-educação contínua que poderá resultar em uma reflexão crítica ao se desenvolver uma atitude de pesquisa em relação ao seu trabalho.

Reforçando esse ponto de vista, Wallace (1991: 56) recomenda que o professor em sala de aula deva ser um pesquisador para que a dicotomia entre a teoria e a prática seja

---

<sup>5</sup> Almeida Filho conceitua esse movimento sistemático como “oferta estável de condições de estudo – disciplinas específicas, orientadores qualificados e bem caracterizados, teses e dissertações de natureza aplicada em fluxo contínuo, vigência de projetos em linha de pesquisa e preferencialmente da área de concentração quando o programa não for explícita e integralmente de LA”.

dirimida, através de um tipo de pesquisa que possa ser alcançada pelo professor e que seja relevante para a sua aula, ou seja, a pesquisa-ação. O intuito da pesquisa-ação, para o autor, é a reflexão sistemática por parte do professor a respeito dos problemas práticos do dia-a-dia da sala de aula através da observação de sua própria atuação, de modo que possa obter subsídios para compreender a sua prática.

Nessa questão, Freitas (1999) apresenta a proposta de Formação Auto-Sustentada e Continuada, sugerindo procedimentos que podem ser utilizados pelo professor para refletir sobre sua aula: gravação, transcrição (parcial ou mais completa), a descrição e a análise de aulas típicas de seu dia a dia, em que esse professor, num primeiro momento, realiza uma investigação solitária, analisando a sua própria aula, refletindo sozinho sobre a sua prática e, posteriormente, articulando discussões com interlocutores mais experientes. O resultado da pesquisa apontou para as inconsistências que os próprios professores puderam localizar através da investigação solitária.

Essas inconsistências só podem ser observadas através de um processo de reflexão constante, que é conceituado por Blatyta (op.cit.:139) como “reflexação”, ou seja, o saber mais consciente dos procedimentos necessários que deverão ser tomados em determinados momentos da aula. Segundo a autora, reflexão e ação estarão cada vez mais próximas uma da outra, acontecendo quase que simultaneamente.

Blatyta (1995), Vieira-Abrahão (1996), Freitas (1999), Alvarenga (1999 a), Teixeira da Silva (2000), Basso (2001), entre outros, ao pesquisar um ou mais aspectos das competências do professor constataram ainda lacunas entre o desejável e o real na prática de ensino dos professores. Embora imprescindível para uma prática de ensino reflexiva, os resultados dessas pesquisas apontam, de maneira recorrente, para a ausência de conhecimento teórico por parte dos professores, devido à sua formação insuficiente durante a graduação e que persiste durante o exercício de suas atividades como professor. O que faz com que o professor busque caminhos prescritivos para a sua prática.

Blatyta (op.cit.) apresenta a sua contribuição para o campo do estudo das competências, ao destacar a importância da integração entre as competências, que pode levar a uma prática mais consciente em sala de aula. Ao analisar a sua própria prática, a pesquisadora constatou haver inconsistências em sua prática que só puderam ser percebidas após contatos com as teorias no curso de pós-graduação.

Vieira-Abrahão (op.cit.) enfatiza a importância das competências aplicada e profissional, aliada à maleabilidade necessária frente ao processo de ensino/aprendizagem, através de um embasamento teórico para que haja uma reflexão crítica acerca desse processo por parte do professor.

Alvarenga (op.cit.), ao pesquisar as competências do professor, concluiu que a competência profissional mostrou ser um caminho pelo qual podemos, pesquisadores e professores buscar um maior entendimento da prática pedagógica.

Mesmo em pesquisas relacionadas à competência lingüístico-comunicativa (Teixeira da Silva, op. cit.), percebe-se que a falta de teoria não permite que os professores tenham idéias claras sobre conceitos que parecem considerar aparentemente óbvios, conforme a autora, que ao perguntar aos professores sujeitos sobre a noção que tinham a respeito de fluência oral, observou que esses professores não tinham idéias claras sobre o conceito. Segundo Teixeira da Silva, parece que a maioria dos professores pesquisados adquire um sentido de ensinar a língua, entretanto, não sabe teorizar sobre ela, ou seja, a teorização fica restrita à academia, se esgota nela, e não é absorvida pelos professores. Muitas vezes sequer chega a eles. Portanto, sua sugestão é de que se crie uma mentalidade nova e mecanismos de controle para o desenvolvimento das habilidades orais além da inclusão de disciplinas específicas na área de Lingüística Aplicada para que o aprendiz se torne mais embasado teoricamente, como forma de refletir sobre as questões que envolvem o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Alvarenga (1999b) também traz para discussão a importância da conscientização do professor acerca da sua prática, que só pode ser viabilizada através do processo de reflexão. O professor sujeito da sua pesquisa possui competência lingüístico-comunicativa (falante nativo), competências teórica e aplicada, sendo um professor reconhecido profissionalmente, e a sua atuação pode ser considerada reflexiva. Esse professor, ao explicar porque ensina como ensina, declara que foi “filtrando muitas crenças e bases antigas no coador teórico e experimentando, comparando, procurando explicações na teoria que convencessem”.

Observa-se, pela afirmação do professor, sujeito da pesquisa de Alvarenga, que a teoria tem um papel fundamental nas reflexões (críticas) desse professor e é o que também

permite que tenhamos consciência de nossas limitações e que nos mobiliza em busca de novos horizontes.

Para compreender em que medida as teorias apresentadas por pesquisadores na área de ensino/aprendizagem de LEs/L2 podem contribuir para uma melhor reflexão por parte dos professores, na próxima seção, procurarei traçar um estudo dessas teorias, para que se possa observar se existe uma convergência de idéias por parte desses autores, e se essas idéias podem ser relacionadas, na prática, pelos professores, tornando-os agentes de seu processo de reflexão.

## **1.2. Como Age o Professor Reflexivo**

A reflexão sobre a prática de ensino de línguas estrangeiras e segunda língua (LEs/L2), assim como as pesquisas sobre o conhecimento de teorias de ensino/aprendizagem por parte dos professores são questões que comumente encontramos nas pautas dos pesquisadores da área, com o objetivo de levar o aprendiz à aquisição de uma LE/L2. Os paradigmas surgem e são substituídos ao longo da história por outros que atendem as demandas do momento. Portanto, na tentativa de desvelar os fenômenos que subjazem ao processo, surgem variados modelos e hipóteses que imprimem uma dinâmica de posições e contraposições que tornam esse estudo mais fascinante.

De acordo com Zanella (2000), o marco inicial do ensino reflexivo ocorreu nos anos 60 na Inglaterra e nos anos 80 nos Estados Unidos. Esse movimento surgiu como uma crítica aos métodos de ensino desvinculados do contexto, que apenas davam conta dos objetivos de ensino. Na Inglaterra, o movimento iniciou com os professores nos colégios, e, posteriormente, se estendeu aos professores universitários, que se organizavam para discutir assuntos relacionados à reflexão sobre a prática.

Segundo Zeichner (2001), o movimento da prática reflexiva considera que os professores devem ser ativos participantes na formulação dos objetivos de seus trabalhos, tendo uma participação de liderança na reforma educacional, em oposição à visão que considerava os professores como tecnicistas que apenas aplicavam o que os especialistas na área queriam que fizessem, aceitando o seu papel de participantes passivos no processo educacional.

Nos Estados Unidos, as contribuições do filósofo americano John Dewey foram marcantes para o desenvolvimento dos estudos sobre a reflexão. Em seu livro *Democracy and Education* de 1916, Dewey já abordava o tema, colocando no mesmo patamar os termos pensamento (thought) e reflexão:

Pensamento ou reflexão, como já vimos virtualmente, senão explicitamente, é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência. (...) O pensamento é o empenho intencional para descobrir conexões específicas entre algo que nós fazemos e os seus consequentes resultados, de forma que ambos se tornem contínuos.

Dewey ainda aponta para a incerteza da reflexão, e observa que todo o pensamento envolve um risco que, certamente, não pode ser previsto e que “a invasão do desconhecido tem a mesma natureza de uma aventura em que não podemos ter a certeza do que pode ocorrer antecipadamente”<sup>6</sup>.

Brown (1994:24) considera que assumir riscos calculados é importante para os aprendizes que pretendem usar a língua tanto produtivamente quanto receptivamente. A partir do momento em que tenham auto-confiança, esses aprendizes estarão aptos a experimentar a sua nova língua adquirida, sabendo usá-la com propósitos significativos.

Perrenoud (2000:160) alerta para o emprego do termo, visto que pode prestar-se à confusão:

Toda a prática é reflexiva, no duplo sentido em que seu autor reflete para agir e estabelece a posteriori uma relação reflexiva com a ação realizada. (...) Todo o ser humano é um prático reflexivo. Insiste-se nisso para convidar a uma reflexão mais metódica que não seja movida apenas por suas motivações habituais – angústia, preocupação de antecipar, resistência do real, regulação ou justificativa da ação, mas por uma vontade de aprender metodicamente com a experiência e de transformar sua prática a cada ano.

Richards e Lockhart (1994) procuram desenvolver uma abordagem criticamente reflexiva para o ensino, segundo a qual o professor deve estar profundamente consciente a respeito dos diferentes componentes e das dimensões do ensino para ser capaz de refletir sobre a natureza de seu próprio ensino, de forma a avaliar em que medida e em qual momento haverá necessidade de mudanças na sua prática em sala de aula. O auto-questionamento é uma maneira eficaz de levar o professor a compreender a sua prática, pois, segundo os autores, os professores estão em melhor posição para examinar seu próprio ensino (pesquisa-ação) e não descartam a possibilidade de que a observação possa

ser feita em colaboração com outros colegas. O professor constrói, então, uma visão de ensino de baixo para cima (bottom up), ou seja, parte da prática para depois ir à teoria. A experiência não é suficiente para o desenvolvimento do professor, pois muitos professores aplicam estratégias de ensino automaticamente, sem refletir sobre elas. Portanto, a reflexão crítica, a partir das experiências do professor, pode fornecer as bases para uma compreensão mais profunda a respeito do ensino.

Freire (1996) enfatiza a importância da reflexão crítica sobre a prática na formação permanente do professor, pois esse olhar crítico sobre a prática pode fornecer subsídios para melhorar a próxima prática. Desse modo, para Freire a teoria, necessária à reflexão crítica, tem de estar tão intrinsecamente relacionada à prática que ambas se confundem.

Segundo Altet (2001), o professor profissional é aquele que é capaz de “refletir em ação” e de adaptar-se, dominando qualquer nova situação através de uma autonomia advinda tanto de conhecimentos de base científica quanto de conhecimentos oriundos da prática. Além disso, segundo a autora, o professor deve ser crítico e responsável. Assim, para ser um profissional reflexivo, a autora propõe uma tipologia de saberes que considera importante para que se possa entender como construir a experiência do professor: (a) os saberes teóricos, subdivididos em saberes a serem ensinados (conhecimento das ciências para permitir aos alunos a aquisição de saberes) e saberes para ensinar (administrar a interação em sala de aula, os saberes didáticos e os saberes da cultura que os está transmitindo); (b) os saberes práticos, subdivididos em saberes sobre a prática (saberes procedimentais sobre o “como fazer”) e saberes da prática (constituídos pelas experiências bem sucedidas).

Segundo Schön (2000:20), há uma crescente preocupação entre os educadores profissionais com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo da aplicação. Segundo o autor, William Pownes (1972), diretor de uma escola de administração de boa reputação faz-lhe a seguinte declaração: “do que mais precisamos é ensinar os estudantes a tomarem decisões sob condições de incerteza, mas isso é justamente o que não sabemos”. Portanto, não é só no campo da formação de professores que se discute o problema da distância que existe entre o que se aprende nas universidades e a prática do exercício

---

<sup>6</sup> Dewey, 1916, capturado da página da internet em 20/10/2002.

profissional. Schön assevera que também nas áreas de engenharia, medicina e direito, entre outras, discute-se também essa distância, e declara que em todas essas áreas, “os educadores expressam a sua insatisfação com o currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para as zonas incertas da prática”.

Entendo que é praticamente impossível formarem-se profissionais plenamente preparados para as ‘zonas incertas da prática’. Considero possível e desejável que os cursos de preparação profissional ofereçam as bases para que os futuros profissionais estejam preparados para atuar e tomar decisões ‘sob condições de incerteza’.

Schön (op.cit: 31) emprega o termo *conhecer-na-ação* para referir-se aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes e que podem ser observadas e que muitas vezes não somos capazes de explicitar verbalmente, assim, nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação, geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. Frequentemente, ao tentarmos descrever as nossas ações através de reflexão, essas descrições poderão variar de acordo com os nossos objetivos. Dessa maneira, construímos os pressupostos que formam nossas “teorias” em ação que devem ser testadas, entretanto, alguns aspectos poderão estar distorcidos pelo fato do processo de conhecer-na-ação ser dinâmico e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” serem estáticos. Nesse processo ocorrem tentativas e erros, sendo que a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados, segundo Schön (p.33), prepara o campo para a próxima, e, cada surpresa decorrente de um resultado inesperado, pode levar a novas reflexões.

Wallace (1991: p.13-15) emprega o termo ‘conhecimento recebido’ para se referir aos conhecimentos necessários ao exercício da profissão: fatos, dados, teorias,etc., em contraste com outro tipo de conhecimento que ele chama de ‘conhecimento experienciado’, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento-na-ação através da prática da profissão. Este último, o autor define como derivado de dois fenômenos que Schön (2000) descreve como ‘conhecimento-na-ação’ e ‘reflexão’. O autor emprega o termo ‘modelo reflexivo’ para definir o processo de educação e desenvolvimento profissional tanto pré-serviço quanto em serviço (p.50-58). Este modelo é composto por: (a) estágio 1 - de pré-treinamento em que se reconhece que o “*trainee*” traz consigo uma bagagem de conhecimentos, principalmente os professores que foram expostos à prática da profissão; (b) estágio 2 - desenvolvimento/educação profissional, subdividido em conhecimento recebido e

conhecimento experienciado, sendo que estes dois tipos de conhecimentos devem estar em constante diálogo, através de um processo contínuo, que poderá se transformar em um ‘ciclo reflexivo’. A reflexão pode ser decorrente da nossa avaliação a respeito de um determinado problema ou pode ter lugar durante a prática em sala de aula, ou seja, reflexão na ação; (c) objetivo: competência profissional – que pode ser usada no sentido de ‘competência inicial’, isto é, quando se atingem os requisitos mínimos para o exercício da profissão, e, também no sentido de uma competência especializada, que nos acompanha durante toda a nossa carreira profissional e que jamais pode ser considerada como atingida porque depende de muitas variáveis tais como: currículo escolar, aprofundamento de conhecimentos, mudanças de responsabilidade, etc.

A competência especializada pode ser entendida como o que Freire (1970:72-73) chama de educação problematizadora, ou seja, a educação que se re-faz constantemente na práxis, um refazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade.

Podemos relacionar a educação problematizadora proposta por Freire (op.cit.) à educação continuada que, segundo Leffa (2002), é uma expressão que surgiu para acompanhar as rápidas mudanças do processo de evolução do conhecimento no mundo moderno. Devido a essas transformações, o autor afirma que a educação formal já não é mais capaz de preparar o aluno para exercer uma profissão, devido à impossibilidade de se ensinar tudo o que é necessário. Dessa forma, Leffa propõe que a escola, em todos os níveis, prepare o aluno para ser autônomo, capacitando-o a buscar o seu próprio conhecimento; do contrário, podemos correr o risco de nos tornarmos obsoletos rapidamente.

Muitas são as posições dos pesquisadores que podem colaborar para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem de línguas. Ao observar os conceitos formulados pelos pesquisadores mencionados, pude constatar que esses conceitos são convergentes, no sentido em que colocam o professor como agente de seu próprio processo de reflexão, alertando para o erro da aplicação mecânica dos conceitos pré-estabelecidos, ou seja educação bancária (Freire, 1970) e racionalidade técnica (Schön, 2000). Assim, entre um dado novo e alguma nova conceituação, observei que, em síntese, a busca por um ensino mais consciente é tarefa comum a todos, pois há uma grande similaridade de idéias entre os

autores quando preconizam que os professores devem trabalhar de maneira autônoma, aliando os conhecimentos adquiridos através de pesquisas de base científica aos seus conhecimentos obtidos através da observação da prática em sala de aula. É um esforço conjunto, cuja meta só será alcançada com a cooperação de todos os participantes do processo, não só dentro dos limites da escola, mas também com a participação da comunidade em geral.

### **1.3. O Papel Fundamental das Teorias de Ensino/Aprendizagem de Línguas**

*Como poderia a História da Ciência deixar de ser uma fonte de fenômenos,  
aos quais podemos exigir a aplicação das teorias sobre o conhecimento?*  
(Kuhn, 1978:28)

Ao enfatizar a importância da teoria, Prabhu (2000/2001) afirma que uma das dimensões da sala de aula é a de implementação de um método, utilizando-se de uma teoria que explique como ocorre a aprendizagem, ou de como melhor pode ocorrer. Assim, a implementação de um método é relevante na medida em que haja uma especificação do que deveria ser feito em sala de aula dentro de cada unidade de ensino. Assim, ainda segundo Prabhu (2001), é provável que o ensino se torne mais produtivo se os professores forem capazes de desenvolver e delinear seus próprios conhecimentos e fazer disso a base de suas decisões em sala de aula.

Argumento semelhante nos apresenta Brown (1993) que afirma que as tendências de ensino são parcialmente o resultado de teorias em prática. Portanto, as teorias colocadas em prática nos levam a outras teorias que se revertem em novas práticas e é dessa forma que acontecem as mudanças, sendo que a mais importante delas foi o foco na comunicação em sala de aula. Arriscar-se já não se torna algo perigoso nesse processo e o princípio da intuição promove um pouco mais de dinamismo em sala de aula.

A teoria pode auxiliar na resolução de dúvidas e incertezas do professor. É uma força que conduz o professor a uma prática mais consciente, pois os resultados satisfatórios só poderão ocorrer se o professor souber fazer a articulação entre a teoria e a sua prática conforme postula Brown (1994:15):

Ao perceber e internalizar conexões entre a prática (escolhas que você faz em sala de aula) e a teoria (princípios derivados de pesquisas), seu ensino será mais provavelmente “esclarecido”. Você poderá ver melhor por que escolheu usar uma

técnica de sala de aula particular (ou conjunto de técnicas), para conduzir com confiança e avaliar sua utilidade.

Teoria não deve significar receitas, prescrições de como ensinar, segundo Brown (1994:16), é necessário ter interpretações variadas da melhor maneira de ensinar uma língua estrangeira. Não há receitas prontas – é importante refletir para compreender quando usar uma técnica, com quem irá funcionar, e como adaptá-la para o seu público e como analisar seus resultados. Portanto, Brown (1993:15) alerta para a impossibilidade de se ensinar de forma produtiva, sem a compreensão dos princípios teóricos a nortear a prática em sala de aula. Por outro lado, a teoria se tornará abstrata e relativamente impotente se não estiver relacionada aos interesses práticos da pedagogia em sala de aula. Ademais, o autor recomenda que os princípios teóricos norteadores da abordagem do professor sejam cuidadosamente refletidos, do contrário, o professor poderá tornar-se um escravo do pensamento alheio, ao aplicar mecanicamente os princípios postulados pelos teóricos.

A relevância da teoria é também abordada por Kuhn (1978: 26-27), ao afirmar que o mundo do cientista é tanto qualitativamente transformado como quantitativamente enriquecido pelas novidades fundamentais de fatos ou teorias. Assim, segundo o autor, uma nova teoria, por mais particular que seja seu âmbito de aplicação, nunca ou quase nunca é um mero incremento ao que já é conhecido. Sua assimilação requer a reconstrução da teoria precedente e a reavaliação dos fatos anteriores. Esse processo intrinsecamente revolucionário raramente é completado por um único homem e nunca de um dia para o outro.

Portanto, o objetivo desta seção é apresentar algumas propostas teóricas formuladas por alguns dos grandes pesquisadores na área de ensino/aprendizagem de LEs/L2, a fim de que possamos observar as relações existentes entre elas de modo a estabelecer a sua relevância para o processo de ensino/aprendizagem dos professores em sala de aula.

Segundo Brown (1993: 275), não existe uma teoria unificada, uma “ortodoxia” no campo da aquisição de segunda língua, ou seja, um modelo ou teoria padrão na qual um grande número de pesquisadores subscrevam. Muitas teorias procuram dar conta de

explicar o complexo fenômeno da aquisição<sup>7</sup> da linguagem, portanto, todas buscam angariar credibilidade e validade.

De acordo com Brown (1994.:291), embora haja um reconhecimento da importância de disciplinas como Linguística, Psicologia, Pedagogia, elas apenas fornecem subsídios para as nossas pesquisas que devem estar centradas na aprendizagem e no ensino em si. Para ele, é muito importante levar em conta a questão afetiva, pois é da motivação decorrente da compreensão de suas potencialidades e fraquezas, que os aprendizes, através da interação, são capazes de estabelecer uma comunicação que pode levá-los a uma competência lingüística. Ainda segundo Brown, muitas das pesquisas demonstram que o foco na comunicação é essencial para a aquisição de segunda língua, sendo que as aulas bem planejadas, possivelmente, transformem a sala de aula em um ambiente natural e autêntico, onde o professor deve estar preparado para lidar com a complexidade e imprevisibilidade do comportamento humano. Portanto, além de uma perspectiva teórica, é essencial para o professor “correr o risco” de se valer de sua intuição para enfrentar as situações imprevisíveis.

Brown (op.cit:295) faz uma analogia entre a aquisição de linguagem e o processo de crescimento de uma planta, a qual ele denomina de “Ecologia da Aquisição de Linguagem”, a qual compara as nuvens de chuva ao insumo que estimula as sementes da predisposição (inata). O solo (estilos e estratégias apropriadas) dá força ao insumo. Na germinação das habilidades de linguagem, as raízes da competência crescem fortes enquanto o organismo se engaja ativamente em compreensão e produção de linguagem, tendo como resultado o que comumente chamamos de insumo absorvido (*intake*). O fruto de nossa atuação (ou produção) está condicionado pelo clima das inumeráveis variáveis contextuais. A qualquer ponto o horticulturista (professor) pode irrigar para criar um insumo melhor, aplicar fertilizantes para enriquecer o solo, encorajar o uso de estratégias efetivas e afetividade e, na estufa de nossas salas de aula, controlar o clima contextual para otimizar o crescimento.

Prabhu (1990) emprega o termo método para se referir ao conjunto de atividades a serem conduzidas em sala de aula e também à teoria, crença, ou conceito plausível que

---

<sup>7</sup> Segundo Krashen (1984:10), a aquisição é um processo semelhante à maneira com que as crianças desenvolvem a habilidade em sua língua materna. É um processo subconsciente no qual o aprendiz só se dá conta do fato quando está empregando a língua para a comunicação.

informa essas atividades. O autor considera que não existe um melhor método e que diferentes métodos são melhores para diferentes contextos de ensino. O que determina o que é melhor, são as variações no contexto de ensino, tais como: situação social, organização social, fatores relacionados ao professor e fatores relacionados ao aluno. Tudo depende de para quem o método é dirigido, quais as circunstâncias, qual o objetivo, etc. Podemos observar que, em trabalhos mais recentes, novos fatores que podem influenciar no processo de ensino/aprendizagem são acrescentados: estilos de aprendizagem, estratégias de comunicação, fatores de personalidade e processos psicológicos, além de variações nas necessidades e objetivos dos alunos, enfim, segundo o autor, as variações dessas dimensões são tão infinitas que desafiam a noção de que um determinado método possa ser bom para todos.

Para o autor (op.cit.:172), há um fator mais básico do que a escolha de métodos por parte do professor, isto é, a compreensão subjetiva de seu ensinar, a partir de alguma conceitualização de como o ensino leva à aprendizagem desejada. Essa conceitualização pode ser o resultado de diferentes fontes, tais como as percepções das experiências como aluno e como professor, entre outras. Essas diferentes fontes, segundo Prabhu, podem influenciar diferentes professores de diferentes maneiras, conseqüentemente, o explicitar das percepções de como a aprendizagem acontece e como o ensino causa ou sustenta essa aprendizagem é denominada pelo autor de *senso de plausibilidade*. Para Almeida Filho (comunicação pessoal) é o senso de direção, a expansão para a teoria. Embora muito importante para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem, o senso de plausibilidade sustenta-se na explicitação da teoria informal, sendo necessário que o professor, segundo Almeida Filho (2004a), esteja em contato com as teorias formais através da leitura de livros e artigos científicos, da freqüência a cursos formativos, na participação em eventos e palestras.

Allwright (1991) posiciona-se de forma semelhante a Prabhu, ao considerar como altamente problemático o conceito histórico de método como conjunto unitário/unificado de respostas para as principais questões de como uma língua deve ser ensinada: i) por simplificar questões complexas, na medida em que considera os aprendizes como essencialmente iguais, desconsiderando as peculiaridades de cada indivíduo; ii) por considerar que devem existir respostas para todas as principais questões metodológicas em

nossa profissão; iii) por oferecer um senso de coerência ‘barato’ (grifo do autor) inibindo um senso de coerência interno <sup>8</sup>, considerado pelo autor como muito mais valioso. A afirmativa central de Allwright não é a de que o método seja necessariamente excluído, mas que a existência de métodos rotulados não apresenta nenhuma contribuição para a questão metodológica central, ou seja, como ajudar os aprendizes a aprender línguas. Assim, o autor sugere que os professores de LEs, através de pesquisa e de sua própria experiência profissional estabeleçam os princípios que os ajudarão a tomar decisões sobre as técnicas adequadas para levar o estudante a adquirir as competências na L-alvo.

Nessa mesma linha, Brown (1993: 15) considera que nenhum método rápido e fácil garante o sucesso. Segundo ele, cada aprendiz é único. Cada professor é único. E cada relação professor-aluno é única. Portanto, a tarefa do professor é a de compreender as peculiaridades dessas relações, construindo uma teoria própria e bem delineada, a partir da compreensão cautelosa e refletida dos princípios norteadores do ensino/aprendizagem de línguas.

A crença de que a aplicação do “melhor” método seria o elemento propulsor de um ensino eficiente, permaneceu durante muito tempo. Segundo Assis-Peterson (1998/1999), mesmo após a constatação de que o método ideal não existe, ainda encontramos professores buscando o melhor método para “resolver” as questões da sala de aula. Para a autora, o método varia conforme os nossos enfrentamentos com a realidade, com os alunos, com os recursos e os materiais disponíveis. O que faz a diferença, para ela, é o professor refletir criticamente sobre a sua própria prática, tentando compreender o que leva o aluno a aprender, como e por que o seu ensinar produz os resultados alcançados.

Portanto, atribuir apenas ao método a culpa pelos fracassos ou o louvor pelos (incidentais) bons resultados, é atribuir um caráter simplista e reducionista aos complexos mecanismos de aquisição de LEs.

Long (1990) conceitua a aquisição de L2 como um fenômeno multidimensional, com muitas variáveis tanto no que diz respeito ao aprendiz quanto ao meio ambiente, portanto, segundo ele, as teorias que tentam explicar a aquisição empregando apenas um fator como motivação, insumo compreensível, ou variáveis afetivas, apresentam falta de validade. Acrescenta ainda o autor, que as teorias de aquisição de L2 são tentativas de

---

<sup>8</sup> Allwright refere-se ao senso de plausibilidade postulado por Prabhu .

explicar as descobertas empíricas bem testadas acerca das relações entre o processo e o produto no desenvolvimento da interlíngua e as variáveis relacionadas aos aprendizes nos ambientes de aprendizagem. Contudo, faz uma crítica quanto aos resultados dessas pesquisas, visto que não podem ser facilmente acessados por aparecerem apenas em obscuras publicações regionais<sup>9</sup> ou enterradas entre as capas de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Concordo em parte com as considerações de Long, pois, se por um lado, inúmeros resultados de pesquisas permanecem adormecidos nas prateleiras das bibliotecas das universidades em que essas pesquisas foram empreendidas, por outro lado, há uma grande corrente de pesquisadores interessados em divulgar os resultados de suas pesquisas em congressos e em palestras. Em nosso país, os congressos como a JELI e Spring Conference, no Estado de São Paulo, voltados principalmente para professores da rede, os quais são extensivos aos pesquisadores e especialistas são realizados anualmente como forma de divulgação dos resultados de pesquisas, visando ao aprimoramento do ensino/aprendizagem de línguas. É certo que alguns professores que comparecem a esses eventos buscam apenas receitas prontas e já embaladas para aplicação em sala de aula. Em oposição a esses, há também aqueles que buscam agregar novos conhecimentos aos seus próprios, procurando vivenciá-los em sala de aula, de maneira reflexiva e, ao mesmo tempo, considerando as peculiaridades de cada contexto.

Clarke (1994) considera que embora tenha ocorrido um grande aumento no volume de estudos relacionados à participação do professor na construção de teorias, de desenvolvimento de políticas e de planejamento de programas, os professores ainda são colocados na posição de implementadores das teorias dos pesquisadores ao invés de agentes no processo de construção de teorias. Segundo ele, parece haver pouca ligação entre as investigações dos pesquisadores e a vida dos professores.

---

<sup>9</sup> Com expansão da área de LA no país, os departamentos de LA das universidades têm nos proporcionado diversas publicações que considero importantíssimas. Umas são mais dirigidas a graduandos e professores da rede, outras para especialistas, enfim, há um crescente volume de publicações e trabalhos importantes na área, não se tratando de obscuras publicações. O mais importante é que os artigos são publicados por autores nacionais, segundo Almeida Filho (2001), a língua portuguesa se firmou como língua de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem, sendo que as pesquisas de maior impacto têm aparecido nas revistas científicas de LA como: Trabalhos em LA, DELTA, Linguagem/Ensino e Pesquisa, Revista Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB) e, acrescento, Contexturas (APLIEP), essa mais voltada para os professores da rede, entre outras.

Para Clarke (op.cit.), os indivíduos que estão envolvidos na construção da teoria e pesquisa muito raramente são professores, pois, devido às restrições de tempo, dificilmente podemos encontrar indivíduos que são ao mesmo tempo professores e teóricos, assim, os professores são colocados como receptores de teorias que devem ser tomadas como verdadeiras, ao invés de propostas a serem examinadas e rejeitadas ou modificadas de acordo com suas próprias experiências e necessidades.

Ao afirmar que os professores não têm tempo para desenvolver teorias, Clarke enfatiza que se refere ao desenvolvimento e apresentação da teoria formal, isto é, o esforço consciente em construir e disseminar métodos e modelos de ensino de línguas para uso geral na profissão. Isso não significa que os professores não têm teorias, ao contrário, esses teorizam o tempo todo, como um empenho pessoal e, embora importante para a profissão, esse esforço não é tão reconhecido na área quanto o desenvolvimento da teoria formal.

Os estudos sobre pesquisa e reflexão, denominados por Van Lier (1994) de teoria da prática, consistem numa tentativa de fazer justiça ao caráter prático da pedagogia e à complexidade das decisões e influências que delineiam o trabalho do profissional dentro e fora das salas de aula. Nesse trabalho, o autor coloca a pesquisa em sala de aula no centro, observando ativamente as relações entre uma sala de aula e outras, bem como o que é feito em classe e o que acontece fora dela.

De acordo com Van Lier (op.cit.), os teóricos e os profissionais tendem a acreditar que a pesquisa é parte da teoria e que teorizar é uma atividade essencialmente diferente da prática. Se por um lado, os pesquisadores constroem teorias e não precisam estar envolvidos em questões práticas, por outro lado, os profissionais não precisam teorizar, embora, freqüentemente, eles devam buscar nas teorias existentes subsídios para o seu trabalho. A sugestão do autor é que esta separação deve ser rompida e uma nova inter-relação dinâmica deve ser estabelecida entre a teoria, a prática e a pesquisa.

O termo currículo é empregado por Nunan (1988) para designar aquilo que o professor realmente faz, ou seja, 'o que é', ao invés 'do que deve ser' (designação tradicional). Para o autor, a realidade educacional não deve ser vista como o que os planejadores dizem que deve acontecer, mas como o que os professores e os aprendizes realmente fazem. Nunan conceitua o ensino centrado no aluno como um esforço colaborativo entre professores e alunos, na medida em que os aprendizes estejam altamente

envolvidos no processo de decisão no que diz respeito ao conteúdo do currículo e de como ele é ensinado.

Os autores apresentados nesta seção convergem na medida em que colocam a teoria, a prática e a reflexão como fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem. Convergem também quando levantam suas vozes, alertando para o perigo de uma relação teoria-prática simplista, isenta de reflexão, ou seja da prática mecanicista, de aplicação pura e simples da teoria, que coloca os professores como meros implementadores de teorias.

É importante lembrar das restrições apontadas por Clarke quanto às pesquisas que não levam em conta os aprendizes e os professores e que subestimam as restrições institucionais, políticas e interpessoais que os professores devem lidar e que ignoram a complexidade do contexto da sala de aula como um todo.

Cabe esclarecer que a relação teoria-prática de maneira reflexiva não é tarefa fácil, é tão complexa quanto o contexto em que vai ser inserido, mas os resultados são altamente compensadores. Essa prática reflexiva, segundo os pesquisadores, inicia-se com a auto análise do professor em relação às suas próprias aulas, observando-as de maneira crítica e procurando buscar nas teorias, também olhadas criticamente, explicações para as suas ações. Evidentemente, sem deixar de lado “o esforço colaborativo entre professores e alunos” proposto por Nunan, que pondera ser este envolvimento uma grande contribuição para o desenvolvimento do processo.

Calderhead (1988:9), ao afirmar que a dicotomia teoria e prática é falsa, argumenta que a teoria está implícita na prática e que se constitui em um processo interativo contínuo. Segundo ele, a teoria pode fornecer bases analíticas e conceituais para se refletir sobre a prática, e a prática pode fornecer a oportunidade para se testar a assimilação da teoria.

O que Calderhead propõe é um estágio ideal, pois o que encontramos constantemente nas práticas em sala de aula, segundo as pesquisas que veremos na próxima seção, são práticas desvinculadas da teoria. No caso de professores que não buscam a atualização de conhecimentos, nem sempre a teoria (externa) está implícita na prática.

#### 1.4. Resultados de Algumas Pesquisas sobre Ensino/Aprendizagem de Línguas

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.*

(Paulo Freire, 1993)

Inúmeras são as pesquisas que tratam da formação de professores, especificamente no que diz respeito às competências do professor de LEs. Os resultados dessas pesquisas demonstram, unanimemente, a necessidade de um envolvimento do professor na formação continuada e que pode proporcionar a esse professor subsídios para a construção de uma inter-relação entre todas as competências.

Fontão do Patrocínio (1991), ao fazer um levantamento dos elementos que caracterizam o tipo de abordagem direcionadora do processo de ensino/aprendizagem de uma professora em um curso de Língua Estrangeira, em uma universidade pública no ano de 1991, observou que a abordagem dessa professora era predominantemente estruturalista, apresentando exercícios mecânicos e descontextualizados em que o aluno não tinha uma participação comprometida no processo. Passados mais de quatro anos, Fontão do Patrocínio e Bizon (1995), revisitaram a professora em sua sala de aula, com o intuito de analisar possíveis movimentos na prática dessa professora, pois esta, além de ter tido tempo para refletir sobre a análise de dados da pesquisa realizada em 1991, prosseguiu ainda com seus estudos na pós-graduação. A pesquisa revelou os seguintes resultados: i) modificações nas interações com os alunos (maior participação dos alunos nas aulas); ii) não interrupção freqüente para correção de erros dos alunos; iii) diminuição da assimetria; iv) maior contextualização. Apesar das mudanças significativas na abordagem da professora, ela tem consciência de que há ainda uma lacuna entre a teoria que conhece e as ações que pratica em sala de aula, demonstrando a força das experiências anteriores que ainda se manifestam, embora involuntariamente. Entretanto, segundo as autoras, isso não invalida os avanços observados na prática da professora, ao contrário, demonstra que a reflexão tem de ser constante.

A pesquisa desenvolvida por Vieira-Abrahão (1996), envolveu cinco professoras da rede pública e constatou-se que aquelas que tinham mais tempo na profissão não conseguiram modificar a sua prática em sala de aula. Segundo a pesquisadora, “talvez tenham faltado a essas professoras dois componentes básicos essenciais para atingir a

renovação almejada: uma reflexão mais profunda em nível de abordagem e uma maior competência aplicada, que já havia se mostrado restrita”. As professoras com graduação mais recente foram capazes de modificar a sua prática, provavelmente, segundo a autora, por não terem competência implícita consolidada.

Os três sujeitos da pesquisa de Freitas (1996) foram assim denominados: P1 - desassistido teoricamente (raras oportunidades de atualização e nenhum acesso à literatura especializada); P2 - atualizado (participação em cursos de atualização e leituras especializadas); P3 - especialista - (especialização em Língua Inglesa, leituras aprofundadas na área e introdução à pesquisa aplicada no âmbito de LE). Esses professores foram levados a pesquisar a sua própria prática, assim, P2 e P3 foram os que mais se aproximaram de uma prática reflexiva, conseguindo localizar as incoerências na sua própria prática.

Ao analisar a prática de duas professoras de inglês de um curso de Letras, Ricardo (1999), observou que, no início, essas professoras apenas reproduziam as situações de ensino/aprendizagem que haviam vivenciado anteriormente. Todavia, ao longo das discussões realizadas com a pesquisadora, as práticas discursivas dessas professoras se transformaram, tanto em seu discurso sobre-a-ação como na-ação, por meio de sessões reflexivas em que as professoras eram levadas a refletir sobre seus objetivos e intenções a respeito de cada assunto tratado nas aulas.

Esses trabalhos reiteram o que muitos pesquisadores têm afirmado em relação ao ensino/aprendizagem de línguas, ou seja, que o conhecimento das teorias, bem como a sua articulação com a prática em sala de aula são essenciais para que haja reflexões consistentes e contínuas, de modo que esse movimento dinâmico leve o professor a novas reflexões, que gerarão novas práticas de ensino, que poderão levar a novas teorias.

Observei que, nas pesquisas em que os professores não despertaram a sua consciência para a importância de se relacionar a teoria à prática aliada à reflexão (Vieira-Abrahão, op.cit.; Freitas, op.cit.; Alvarenga 1999a), os resultados não mostram um caminho linear, de avanças, em alguns casos, houve de retrocessos. Por outro lado, os professores que puderam ter contato com a teoria através de cursos de pós-graduação, especialização, ou mesmo nas interações com os pesquisadores, conseguiram ter uma visão

mais clara do processo de ensinar e aprender línguas (Alvarenga, 1999b; Blatyta, op.cit.; Freitas, op.cit.).

É necessário que se reflita a respeito de cada tendência nova que surge e, de maneira criteriosa, construirmos a nossa abordagem que vá de encontro tanto de nossas necessidades enquanto professores, como também das necessidades dos alunos, respeitando as diferenças individuais. A reflexão permite que os professores não se deixem levar pelos “modismos” tentadores que surgem para “solucionar” as questões do ensino/aprendizagem de línguas.

Considero importantíssimas as pesquisas que visam à melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem. Dessa forma, os professores necessitam de melhores condições para acessar todo esse conhecimento científico. Cabe a nós também, como pesquisadores e professores, o sério compromisso de discutir com os nossos colegas professores as questões relevantes para o ensino/aprendizagem, para que nessa responsável troca de experiências e conhecimentos e amor pela profissão possamos, segundo Freire (1993:47), contribuir para que os educandos tornem-se presenças marcantes no mundo, uma vez que estamos intrinsecamente ligados a eles no seu processo de conhecimento. Para tal, conforme o autor:

É indispensável que estejamos conscientes da dignidade e da importância de nossa tarefa como fundamental e indispensável à vida social. Sem essa consciência, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito. (Freire, op.cit.:47)

Além de observar o processo de formação do professor, o que buscamos neste trabalho, também, é a valorização do professor como profissional, portador de atitudes, de decisões, que tem acesso aos conhecimentos científicos, e que faz da sua prática um elemento de transformação. Lembrando das palavras de Freire (op.cit.: 53) de que a educação não é a alavanca da transformação social mas sem ela essa transformação não se dá. Certamente, o ponto de partida para esta investigação deve ser a sala de aula, isto é, o local em que se inicia todo o processo de ensino/aprendizagem, mas que jamais pode ser considerada como a etapa final da nossa formação.

## **CAPÍTULO II – CONHECENDO AS CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

*O conhecimento científico como a linguagem, é intrinsecamente a propriedade comum de um grupo ou então não é nada. Para entendê-lo, precisamos conhecer as características essenciais dos grupos que o criam e o utilizam.*

(Kuhn, 1978: 257)

Compartilhando com as ponderações de Kuhn, acima, a proposta desta pesquisa é compreender o contexto de ensino de uma universidade de Letras, procurando conhecer as características essenciais dos grupos formadores (professores da universidade) e dos que se utilizam do conhecimento produzido na universidade (alunos-professores e professores em serviço), tendo como objetivo responder às perguntas de pesquisa propostas na introdução:

1. Como o curso de Letras em questão apresenta as teorias de ensino/aprendizagem de Letras durante a graduação?
2. Como o aluno-professor articula essas teorias?

Segundo Allwright e Bailey (1991), o termo pesquisa em sala de aula abrange os estudos sobre o ensino/aprendizagem de línguas como um todo e a ênfase na tentativa de compreender o que acontece nesse ambiente é o elemento comum aos estudos que envolvem as questões da sala de aula nas mais diferentes perspectivas. Essa compreensão, para os autores, é o que realmente importa e o que faz a diferença. Esse tipo de pesquisa investiga os processos de ensino/aprendizagem no momento em que ocorrem, sendo as descobertas resultantes dessa investigação, importantes para os professores em sala de aula, pesquisadores e teóricos.

### **2.1. Esclarecendo os Procedimentos e a Metodologia**

Na busca pela compreensão dos processos de ensino/aprendizagem no contexto universitário, encontrei o ambiente desejado a partir de um contato que tive com uma professora de Língua Inglesa (doravante PLI) de uma universidade pública no interior do Estado de São Paulo, no qual essa professora narrava suas experiências positivas com relação ao ensino da Língua Inglesa nessa universidade, sendo que o que mais me atraiu foi

o fato de que durante as aulas, mesmo sendo professora de LI, ela apresentava teorias propostas por diversos autores sobre ensino/aprendizagem de LEs.

Por entender que a base para a formação do professor de LE está no tripé: Linguística Aplicada, Língua Inglesa e Prática de Ensino (PE), não descartando a importância das demais disciplinas, optei por realizar a pesquisa junto aos professores dessas disciplinas.

A parte central da pesquisa teve como sujeitos primários os alunos-professores (APs) da universidade, através da observação de sua conduta nas aulas de LA e em sua prática no Estágio Supervisionado que faz parte da disciplina de PE. O meu intuito foi o de observar como as teorias de ensino/aprendizagem são apresentadas pelos professores formadores durante a graduação e como são relacionadas na prática dos estágios supervisionados pelos futuros professores. Para atingir esse objetivo, utilizei do trabalho de campo a partir de observações das aulas gravadas em áudio, anotações, questionários e entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio. Foi, portanto, uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, na medida em que procurou analisar holisticamente todo o contexto da sala de aula (o professor, o aluno e os procedimentos de ensino/aprendizagem), no sentido empregado por Erickson (1986), ou seja, foi voltada para o sentido humano da vida social que a pesquisadora procurou esclarecer e compreender.

Embora não tenha feito observações das aulas de LI, pude obter informações sobre os procedimentos de PLI durante as aulas, a partir de entrevista com essa professora, dos depoimentos dos alunos e de algumas breves observações dos momentos de preparação de suas aulas.

Ao finalizar as observações, foi feita a triangulação das informações de modo a imprimir confiabilidade e validade à pesquisa, além de proceder a um estudo comparativo das inter-relações existentes entre os participantes, para que se pudesse estabelecer em que medida o conjunto de ações idealizadas e realizadas por eles interagem na construção de um sistema de procedimentos necessários ao seu desenvolvimento, ou seja, do professor como profissional, daquele que busca não apenas o entendimento do processo, mas também um saber que os tornará educadores e agentes da sua própria formação continuada.

## **2.2. O Cenário da Pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada em uma universidade pública do interior paulista, onde o curso de Letras tem a duração de cinco anos e é oferecido no período noturno para viabilizar o ingresso de alunos que necessitam conciliar trabalho e estudo.

A universidade desenvolve projetos (ver anexo) com o objetivo de interagir com a comunidade e, ao mesmo tempo, de proporcionar aos APs a oportunidade de relacionar, na prática dos estágios supervisionados, os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso.

## **2.3. Os alunos-professores**

Nesta pesquisa procurei observar os APs do último ano do curso, em sua participação nas aulas de LA e PE, utilizando-me dos seguintes instrumentos: questionários semi-estruturados, entrevistas e observações de aulas gravadas em áudio.

No decorrer das aulas de LA foi aplicado um questionário semi-estruturado aos alunos-professores, observando suas expectativas, suas satisfações e os seus interesses com relação ao curso. Os APs foram nomeados de AP1 até AP24, sendo que essa denominação será utilizada para todas as situações em que houver necessidade de me referir a um deles.

Por sugestão de PLA, o questionário foi aplicado no início de uma de suas aulas para evitar problemas com o retorno do mesmo, caso os APs o levassem para responder em casa.

Foram respondidos vinte e um questionários em 2003, sendo que a idade dos alunos variava entre 22 e 50 anos. Possivelmente, pela média de idade, a maior parte desses alunos apresentaram um bom grau de amadurecimento e visão crítica, ademais alguns já haviam tido experiências em outros cursos universitários.

Dos vinte e um APs, dez cursaram o ensino médio em escolas públicas, sendo que: AP5 já concluiu a Faculdade de Comunicação Social na Universidade de São Paulo; AP11 apenas iniciou o curso de Psicologia na UEL (Universidade Estadual de Londrina) e AP15 não se graduou, mas cursou a Escola de Comunicação e Artes (Universidade de São Paulo – USP) e Jornalismo na Faculdade Cásper Líbero.

Oito APs declararam categoricamente que o motivo que os levou a cursar Letras era a vontade de ser professor(a).

Dos onze APs que trabalham como professores: oito atuam em escolas de idiomas, um ministra aulas de inglês instrumental em uma empresa, dois em escola pública de ensino fundamental e médio.

A maior parte dos APs tinha como expectativa a aprendizagem de gramática ao iniciar os estudos na universidade, e, embora essa expectativa não tenha sido concretizada, todos os APs sentem-se satisfeitos com o curso.

#### **2.4. Os professores formadores**

Os professores formadores envolvidos com esta pesquisa foram:

PLA - mestre em LA por uma universidade pública paulista e doutor, também em LA, por uma universidade pública mineira.

PPE - mestre em Lingüística por uma universidade pública paulista e doutor, também em Lingüística, pela mesma unversidade. Embora PPE esteja há pouco tempo na universidade pesquisada (iniciou em 2002), possui experiência de mais de vinte anos no ensino.

PLI - mestre em LA por uma universidade pública paulista e doutoranda pela mesma universidade.

### **CAPÍTULO III – O QUE REVELAM AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES FORMADORES E O DESEMPENHO DOS FUTUROS PROFESSORES NOS ESTÁGIOS?**

*Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É praxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo o fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se nem ao verbalismo, nem ao ativismo.*

(Paulo Freire, 1970)

Procurarei, a seguir, fornecer os dados necessários para a compreensão de como as aulas de LA, PE e LI colaboraram na configuração das Competências Teórica e de Ensinar dos APs, bem como no incentivo à sua reflexão crítica.

Segundo Allwright e Bailey (1991) há uma distância entre a pesquisa e o ensino, especificamente, entre os pesquisadores e os professores. Para os autores, os resultados das pesquisas parecem ter pouca relevância prática, além disso, o pesquisador é visto como um estranho que vem à sua sala de aula investigar a sua situação de ensino, trazendo uma carga extra de trabalho sem apresentar respostas a duas questões fundamentais: o que funciona na sala de aula e por que? Apesar dessa distância, os autores vislumbram uma certa reconciliação entre professores e pesquisadores devido à consciência de que o que realmente importa é o que acontece quando os professores e aprendizes se reúnem em sala de aula.

Essa distância entre pesquisa e ensino não ocorre no contexto pesquisado, devido ao interesse dos sujeitos desta pesquisa, APs e professores formadores, em colaborar. Para PLI, o trabalho de avaliação do curso que esta Pq e o que outros pesquisadores poderão vir a realizar na universidade, podem fornecer elementos para fazer o curso crescer, a partir da análise dos erros e dos acertos:

*Sem essa avaliação você não cresce. Só que você tem de dar a cara a bater, né? A gente tem de estar disposta a ver publicada na sua dissertação o que a gente faz de errado. A gente vai se expor aqui. Isso é um retrato. Tem coisas que eu vou ler e vou dizer. Não era isso que eu queria que acontecesse. O que estou fazendo que está surtindo efeito indesejado? Isso é a nossa visão, do PLA e da PLI2<sup>10</sup>, a gente não tem medo disso. Eu tenho consciência do bom trabalho que a gente faz, mas eu quero cometer erros diferentes (...) (PLI: entrevista em 11/11/2004)*

---

<sup>10</sup> PLA e PLI2, além de serem professores, são respectivamente coordenador e diretora do curso de Letras.

Mesmo em sala de aula essa professora procura conscientizar os alunos que os erros também são uma forma de aprendizagem ao questionar um AP:

*Será que você não tem que aprender um pouco mais com seus erros, em vez de ficar se auto-punindo, refletir um pouco mais sobre isso?* (Entrevista em 11/11/2004)

Logo nos primeiros contatos, pude notar um forte interesse por parte de todos os professores em auxiliar esta pesquisadora, visto ser também de seu interesse conhecer os resultados desta pesquisa, demonstrando a preocupação com a formação dos APs. Essa atitude colaborativa demonstra que esses professores têm consciência de que todos podemos nos beneficiar com os resultados da pesquisa. Todos foram enfáticos ao afirmar que por ser um curso relativamente novo na universidade, gostariam de corrigir as possíveis falhas que pudessem ser apontadas por este estudo.

### **3.1. Entrevista com a Professora de Língua Inglesa**

Conforme já dito anteriormente no capítulo sobre a metodologia da pesquisa, ao perceber o meu interesse por realizar a investigação na universidade em que trabalha, PLI prontificou-se a colaborar. Colocou-me, assim, em contato com o professor de Lingüística Aplicada e Metodologia do Ensino de LI (PLA) que se propôs a fornecer todas as informações necessárias para o empreendimento desta pesquisa, oferecendo-me acesso a todas as aulas de LA desde o momento em que estabeleci o primeiro contato até o último dia de aula. Posteriormente, por intermédio de PLA, entrei em contato com o professor de Prática de Ensino (PPE) que também foi muito receptivo e colaborativo com a minha pesquisa. Abaixo faço um relatório da minha entrevista com PLI.

As aulas de LI são oferecidas em oito períodos (semestres), sendo que no primeiro e no segundo períodos não se entra em profundidade nas questões práticas. PLI oferece a disciplina no sexto e sétimo períodos.

A despeito de ter uma rota pré-organizada devido à ementa, logo no primeiro dia de aula PLI já esclarece o programa, fornece sugestões de trabalho e promove discussões para observar se há necessidade de readequação do planejamento de acordo com os conhecimentos do grupo.

A partir do sexto período não se pode empregar a língua materna (LM) para qualquer tipo de interação em sala de aula, de forma que os APs possam desenvolver a competência estratégica<sup>11</sup>. Uma vez que não há avaliação para os erros, os APs sentem-se mais à vontade para falar.

Os projetos são elaborados em duplas e as formações dessas duplas são feitas no momento em que se trabalham as inteligências múltiplas<sup>12</sup>. Ao solicitar que os APs citem, anonimamente, três inteligências com as quais gostariam de trabalhar, PLI organiza as duplas de acordo com os interesses dos APs. Segundo PLI, é uma forma de trabalhar em equipe, aceitar as diferenças, saber fazer na adversidade e, ainda assim, executar um bom trabalho. Os resultados normalmente são bons, redescobrem-se os colegas em sala de aula, derrubam-se preconceitos e formam-se novas amizades. É também uma forma de preparar o futuro professor para o ambiente de trabalho onde não se escolhem os colegas. Cada equipe trabalha com uma inteligência, como uma estratégia para aprender a LI estimulando as inteligências. Sendo assim, os APs elaboram o planejamento com os passos de todas as atividades, apresentam o que foi estudado teoricamente sobre o assunto e como operacionalizar em sala de aula. Antes de apresentar as atividades dentro da teoria é necessário que façam um aquecimento (*warm up*). As apresentações devem ser todas em LI, demonstrando como podem transversalizar o assunto, ensinar as habilidades de leitura/escrita e as habilidades orais (ouvir e falar), estimulando todas as inteligências, mas com base em uma inteligência específica. Os materiais têm de ser autênticos e não podem ser adaptados. No final, é passada uma ficha de avaliação, na qual os APs avaliam a apresentação dos colegas (os materiais, a interação, o conteúdo, as atividades) e dão uma nota para os colegas. A equipe que apresentou faz uma auto-avaliação imediata.

Todas as apresentações são filmadas, desde a LI1 e quando chegam na LI6 e LI7, os APs estão tão habituados a serem observados que já não prestam mais atenção para a câmera. As filmagens são realizadas para que os APs acompanhem o seu desenvolvimento dentro das competências, conforme PLI. Constitui-se também em uma forma de familiarizá-los com os instrumentos de observação, pois, em nenhum momento houve

---

<sup>11</sup> Ao não permitir o emprego da LM, PLI pretende observar se o AP tem condições desenvolver estratégias para não interromper a comunicação quando não sabe uma palavra na LI. Ex.: um aluno que não sabia a palavra carruagem em inglês, descreveu-a como sendo um veículo de transporte.

<sup>12</sup> PLI trabalha com as inteligências múltiplas com base em Howard Gardner. Para conhecer mais sobre o assunto, ver: Gardner, H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, 1993.

restrições quanto ao emprego das gravações em áudio durante as aulas por parte desta Pq. Ao contrário, os APs interagiam como se não estivessem sendo observados e procuraram sempre colaborar no que fosse necessário para o empreendimento da pesquisa. Portanto, a sugestão de Cavalcanti e Moita Lopes (1991) de que o aluno-professor e o professor em serviço devem ser observadores de sua próprias práticas, é uma prática comum nas aulas de LI.

As filmagens tornaram-se um ótimo auxiliar para as reflexões dos APs sobre o seu processo de aprendizagem e de ensino, pela possibilidade de poderem analisar o que não puderam observar quando estavam em ação. Segundo Blatyta (1995) a auto-análise, inter-relacionada ao contato com as teorias, pode revelar inconsistências que, de outra forma, não podem ser percebidas.

Concordo com Busher, Clarke e Taggart (1988) ao ponderarem que instrumentos como as gravações em vídeo podem atuar como espelhos questionadores, que permitem aos professores encarar suas próprias práticas e, ao mesmo tempo, observar as reações de outras pessoas a essas práticas. Para eles, as pessoas que agem reflexivamente, precisam de espelhos sem nuvens para encorajá-las a lidar com a complexidade.

Durante as reflexões, os APs começam a compreender o processo através da relação entre as inteligências múltiplas, a abordagem comunicativa e os temas transversais. Nas apresentações dos projetos, observam-se e discutem-se as atitudes dos colegas (o que/por que deu certo, o que/por que deu errado, o que faria no lugar dele), estimulando-se, assim, o processo de observação. Além de observar o colega, os futuros professores fazem uma auto-avaliação.

É aberto um ambiente virtual para que os alunos se comuniquem entre si e com a PLI, sendo que as interações devem ser feitas na L-alvo, com o objetivo de proporcionar uma comunicação autêntica. Todas as informações sobre o procedimentos, tabelas de avaliações e dúvidas podem ser esclarecidos ao se acessar a página.

A parte teórica é apresentada através da elaboração de projetos, dinâmicas de leitura e de compreensão de textos para posterior operacionalização prática nas salas de aulas da rede pública ou nos cursos de capacitação de professores que são oferecidos pela universidade e que são coordenados por PLI. Esse processo de relação da teoria com a

prática passa por três momentos: i) conhecimento e reconhecimento das teorias; ii) aplicação de dinâmicas; iii) reflexões sobre as dinâmicas.

Há uma ênfase no trabalho com filmes pois, segundo PLI, é a única fonte de inglês nativo a que temos acesso e isso ajuda a melhorar as habilidades orais e de leitura através das legendas em inglês. São trabalhados dois filmes sobre professores que são bem sucedidos, apesar de enfrentarem dificuldades em sala de aula e que aplicam as inteligências múltiplas inconscientemente: O Adorável Professor e o Preço do Desafio.

As avaliações são sobre os filmes e consta de reflexões sobre as Competências Profissional, Aplicada (de Ensinar) e Teórica, conforme PLI. O roteiro do filme pode ser utilizado durante a prova, assim, para se preparar, o AP lê o roteiro e assiste ao filme várias vezes, estimulando assim, a compreensão oral e a leitura.

Não há nota para correção gramatical nem em sala de aula, nem nas provas para que se possa estimular a produção. A gramática é trabalhada contextualmente e através de filmes em uma disciplina optativa.. Isso para desfazer a crença adquirida na escola pública de que a língua é aprendida através de gramática e do vocabulário, conforme PLI.

No final do semestre os APs fazem uma auto-avaliação sobre tudo o que fizeram no semestre e avaliam, também, o curso e a professora<sup>13</sup>. PLI avalia a equipe e cada aluno em particular.

Basicamente, o semestre é voltado para as inteligência múltiplas que PLI considera estarem bem relacionadas com as propostas da Abordagem Comunicativa, apesar de Gardner afirmar que se encaixa em qualquer tipo de abordagem.

PLI afirma que são poucos os alunos que saem com uma Competência Lingüístico-Comunicativa razoável e pouquíssimos com quase nada. Isso ocorre, segundo ela, porque a universidade tem um esquema de avaliação que permite que esses alunos se graduem. PLI explica o esquema: se o AP tiver notas entre 4,0 e 6,0, ele não repete; caso o AP tire 5,8 na LI6, ele pode fazer a LI7, mas terá de fazer uma recuperação da LI6, concomitantemente, além de continuar a cursar as disciplinas seguintes. Ao terminar a recuperação, normalmente, o AP passa com a nota mínima necessária para tal e sai com uma Competência Lingüístico- Comunicativa razoável. PLI afirma que isso é uma exceção e que o trabalho dos professores formadores é fazer com que essa incidência seja mínima,

---

<sup>13</sup> Se o AP não quiser avaliar a PLI, este tem a opção de não fazê-lo, de modo a evitar constrangimentos.

motivando, também, aqueles que nunca sonharam em ser professores de inglês, sentirem vontade de ser.

Na LI7 passa-se pelo mesmo processo. Os APs fazem projetos com temas transversais, especificamente para trabalhar com adolescentes usando os contos de fadas, pois, segundo PLI, é uma forma de refletir sobre as crenças e atitudes preconceituosas que são inculcadas na infância através desse tipo de literatura. PLI acrescenta que a ideologia latente nesses contos não é simples, mas a simplicidade da linguagem viabiliza o trabalho na escola pública. Dessa forma, os APs fazem uma conexão entre o conto de fada e os temas transversais: ética, pluralidade cultural, orientação sexual, preconceito, além de trabalhar a questão da disciplina e de regras em sala de aula. Como os APs já tiveram Psicologia da Adolescência, PLI faz essa relação.

No sétimo período, o trabalho é feito individualmente, visto que os APs já têm experiência em fazer trabalho em equipe. Dessa forma, o AP que não tiver Competência Lingüístico-Comunicativa, dificilmente conseguirá passar sem fazer uma recuperação. Nessa atividade, os APs terão de contar e encenar o conto de fadas para os colegas. Uma vez que podem ensaiar antes de apresentar, os alunos que não têm muita proficiência saem-se muito bem nessa atividade e, em geral, perdem o medo de falar porque conseguem interagir melhor.

Os critérios de avaliação são negociados. Primeiro PLI apresenta uma tabela de avaliação, depois fornece textos sobre critérios de avaliação para que eles saibam o que é importante avaliar. Caso os APs considerem importante proceder modificações na tabela, esta é modificada de modo a ser um processo construído.

No final do curso, os APs fazem uma rodada de *feedback* positivo no qual elegem o aluno mais surpreendente dentro da equipe, agradecem ao colega e dizem o que aprenderam com o outro. Um dos objetivos é expressar a emoção na L-alvo. Feito isso, PLI faz uma rodada de *feedback* para os APs e os APs fazem para PLI. Aquele que não se sentir à vontade de tecer considerações sobre PLI não precisa fazê-lo, normalmente fazem e dizem os aspectos que devem ser melhorados. PLI sente que melhorou em vários aspectos depois das avaliações oferecidas pelos alunos.

PLI afirma que consegue fazer um bom trabalho porque têm pessoas antes dela que também fazem um bom trabalho e tem certeza de que depois dela terá pessoas para amarrar esse trabalho, nas disciplinas de LA e PE.

O desenvolvimento da disciplina de LI mostra-se dentro da proposta de ensino considerada por Korthhagen (1988:37) de que as experiências não precisam estar limitadas às experiências em sala de aula. Podem ser estendidas para tarefas realizadas em grupos, nas quais os alunos-professores podem refletir sobre os processos de ensino/aprendizagem, pela troca de experiências, para que haja uma mútua colaboração entre os participantes. A reflexão sobre sentimentos, atitudes e ações, segundo o autor, é uma prática que deve ser desenvolvida logo no início do curso. As atividades como interpretação, jogos e discussões, podem ser utilizadas nessa prática reflexiva para que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver sua compreensão, aprender a expressar seus sentimentos e a lidar com problemas dentro de um espírito de cooperação.

PLI parece traçar o percurso de sua disciplina dentro da proposta de Almeida Filho (1993), tendo como diretrizes as quatro dimensões da Operação Global de Ensino: planejamento, produção de materiais, procedimentos para experienciar a L-alvo (técnicas e recursos) e avaliação do rendimento dos alunos.

No que se refere ao planejamento há uma dupla prática, pois os APs, além de poderem opinar na reorganização do planejamento proposto por PLI, se necessário, ainda desenvolvem o seu próprio planejamento dentro dos projetos. Esse esforço colaborativo (cf. Nunan, 1988) demonstra que o planejamento não se restringe ao cumprimento de formalidades institucionais (cf. Viana, 1997:29). Segundo PLI, os APs, ao iniciarem a disciplina de PE, já sabem fazer um planejamento de curso porque já estão habituados a executá-lo na elaboração dos projetos apresentados durante as aulas de LI. Pode-se perceber que a idéia de um planejamento dinâmico está presente:

*(...) o legal é você ter a liberdade, na prática de se planejar as aulas. Hoje eu vou fazer assim, amanhã vou fazer assado. Improviso isso, improviso aquilo, mas sempre tendo um eixo central, uma direção, um plano. O ensino estrutural, a avaliação dentro daquele ensino, tudo certinho, tudo planejado. Acho que isso cria um pouco de resistência, de medo dos alunos.(AP15: entrevista em 15/11/2003)*

O material didático é trabalhado a partir da uma visão que Almeida Filho (1994:44) considera ser um lado mais promissor do ponto de vista profissional e da pesquisa, ou seja, é produzido tendo em vista as teorias que embasam a visão de língua e linguagem

oportunizadas na sala de aula através de critérios específicos para tal fim, conforme já apontado na entrevista com PLI.

Os recursos e técnicas incentivados por PLI são visivelmente traçados a partir da abordagem comunicativa<sup>14</sup>. As interações são autênticas tanto em sala de aula como no ambiente virtual, os APs não são conduzidos a se comunicarem por meio de instruções pré-determinadas por PLI. Na sala de aula não há simulação, os atores interpretam seus próprios papéis, negociando significados e construindo seus conhecimentos. No ambiente virtual, os APs fazem as perguntas que lhes interessam, de acordo com suas necessidades e não aquelas que o professor lhes instruem a fazer. O fato de trabalhar com a competência estratégica (Canale e Swain, 1980) mostra que é possível afastar-se do ensino mecanizado, cujos efeitos ocasionam a falha na comunicação, no momento em que o aluno não consegue ir além das frases memorizadas.

A avaliação feita e sugerida por PLI é processual, avalia-se enquanto se ensina e os instrumentos são os mais variados, inclusive com a utilização de auto-avaliações, conforme já relatado pela própria professora. Embora PLI procure proceder a avaliação dentro de um paradigma contemporâneo, ela mesma admite que é necessário dar nota para tudo. Segundo ela, houve várias tentativas infrutíferas de se fazer sem nota, devido às crenças trazidas pelos APs que preferem se concentrar nos trabalhos que valem notas. Talvez fosse necessária uma ênfase maior na explicitação dos conceitos contemporâneos de avaliação, embora isso esteja implícito na abordagem de PLI. Não discordo totalmente de PLI e considero que a nota pode ser utilizada para a gradação de um determinado nível, para que se possa refletir sobre os resultados e proceder mudanças quando necessárias. A avaliação nesse processo é formativa e diagnóstica, de acordo com Xavier (1998/1999).

Quanto ao emprego exclusivo da L-alvo em sala de aula, dois APs fazem os seguintes depoimentos:

*(...) Nosso curso é para dar aulas de Inglês, não é aula de LI. A gente mexe com a LI, mas o foco não é aprender o inglês.*(AP15: entrevista em 15/11/2003)

*Eu acho que o curso da PLI foi o que mais explorou a LI. Ela só falava em inglês. Para mim, tem muita gente que não gosta. Muita gente entrou sem saber e entrou em choque. (...) Aí, teve que fazer o que? Teve de ir atrás de um curso externo (...) Eu acho isso bom, senão o foco fica ali na língua e não no ensino.* (AP17: entrevista em 15/11/2003)

---

<sup>14</sup> Para mais esclarecimentos sobre a aula comunicativa de LE na escola, ver Almeida Filho (1993:25).

Concordo com AP15, pois ao utilizar a L-alvo em todos os momentos da aula, PLI pode concretizar dois objetivos: desenvolver os conhecimentos da LI, incentivando os APs a interagirem a partir de situações autênticas em concomitância ao desenvolvimento dos seus conhecimentos pedagógicos. Também, o fato de os erros serem vistos com naturalidade por PLI, pode levar os APs a adquirirem auto-confiança para utilizarem a língua significativamente, de acordo com Brown (1994).

Concordo também com AP17 pois, de alguma forma, é necessário que o curso de Letras disponibilize mecanismos para preparar os futuros professores a utilizar a L-alvo, do contrário as desejadas mudanças certamente não ocorrerão. Como ensinar uma LE, se o próprio professor não sabe utilizar-se dela nas interações? Como ensinar uma LE, através da memorização de algumas frases simples dentro dos parâmetros sugeridos pelo planejamento nocional funcional<sup>15</sup>, que alguns professores confundem com abordagem comunicativa?

É interessante observar que os projetos desenvolvidos em sala de aula tiveram um impacto nas abordagens dos APs, demonstrando que a abordagem do professor formador exerce uma força potencial (cf. Almeida Filho, 1993) sobre as abordagens dos APs. Nos estágios supervisionados e nas mini-aulas, alguns alunos prepararam suas aulas utilizando-se dos contos de fadas e do ensino de LI através de filmes<sup>16</sup>. O inglês instrumental apareceu bastante nos mini-cursos, mas estes serão melhor explicitados em uma seção própria.

As reflexões de PLI sobre as Competências Aplicada (de Ensinar), Teórica e Profissional, além da busca por uma Competência Linguístico-Comunicativa, com base no modelo proposto por Almeida Filho, demonstram também estarem alinhadas com os pressupostos de Vieira-Abrahão (1996), Alvarenga (1999b) e Teixeira da Silva (2000).

---

<sup>15</sup> Wilkins, D.A. Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press, 1976.

<sup>16</sup> O emprego dos assuntos abordados por PLI são sugeridos por PPE em sua ementa, demonstrando, mais uma vez, a integração das disciplinas.

### 3.2. A Disciplina de Lingüística Aplicada e Metodologia do Ensino de LE

Iniciei as observações dessa disciplina no dia 27/05/2003. Embora o curso já estivesse caminhando para a sua finalização, houve a possibilidade de observar 11 aulas, totalizando 35:20h gravadas em áudio.

O fio condutor dessas aulas foram os seguintes textos: “Eles não aprendem português quanto mais inglês”, a ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública (Moita Lopes, 1996: 63-80); Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos (Assis-Peterson e Gonçalves, 2000/2001: 11-26); A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública (Moita Lopes, op.cit.: 127- 136); A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor pesquisador (Moita Lopes, op.cit., 179-190). Embora esses quatro textos tenham servido de eixo para as aulas, PLA aproveitava qualquer momento da aula para interligar assuntos abordados nos textos e puxar fios para novas discussões. Ficou evidente, durante as aulas observadas, a preocupação de PLA quanto à formação continuada e crítica do professor.

Os textos parecem ter sido criteriosamente escolhidos de forma a abranger os tópicos essenciais para a área de ensino/aprendizagem de línguas, apresentando teorias importantes para o delineamento da profissão. A partir das discussões sobre as variáveis em sala de aula, os APs puderam obter subsídios para olhar a sala de aula como um ambiente onde a diversidade não pode ser um aspecto gerador de problemas e sim de compartilhamento de experiências, um local de respeito às peculiaridades individuais, próprias do ser humano.

PLA procurou colocar a sala de aula da escola pública no centro das discussões, na tentativa de preparar os APs para atuar nesse contexto de forma crítica, com forte embasamento teórico, não havendo espaço para atitudes deterministas que assumem a derrota antecipada e que antevêm o fracasso do aluno da escola, sem ao menos tentar batalhar por uma melhoria. Procurou, também, afastar a visão de alunos que, estoicamente, aceitam a posição de receptores de um ensino calcado em crenças e mitos adquiridos através de uma formação dogmática, sem espaço para a reflexão crítica. Um dos aspectos centrais dessas leituras foi levar os APs a um fortalecimento para ler e compreender o seu

contexto de atuação e para que se sintam capacitados a produzir mudanças, contornando as situações, subvertendo a ordem de que nada foi, está e poderá ser feito.

Logo na primeira aula observada, uma vez que a XIX JELI havia acontecido na semana anterior (dias 23 e 24 de maio), PLA promove uma discussão sobre o evento, uma vez que houve uma grande participação dos alunos, inclusive apresentando trabalhos, sob a orientação dos professores, perfazendo um total de 6 comunicações, tratando dos mais variados assuntos referentes a ensino/aprendizagem de LI. Essa participação importante dos alunos nesse e em outros congressos, demonstra a preocupação e o incentivo por parte dos professores com relação à formação continuada dos professores e quanto à busca para a familiarização com assuntos pertinentes a essa formação. Uma das comunicações apresentadas por dois alunos do segundo ano do curso de Letras versava sobre suas experiências bem sucedidas de ensinar LI para alunos carentes de uma escola pública e que, em princípio, tinham dificuldades com relação a essa disciplina, mas que no decorrer do curso apresentaram um bom desempenho.

Durante as observações das aulas de LA, pude constatar o humor sempre presente em suas aulas, como se para atenuar a rigidez da teoria a ser exposta aos APs. A atmosfera descontraída proporcionou aos APs mais liberdade para expressar seus pontos de vista e, ao mesmo tempo, discutir as leituras solicitadas. Segundo Margonari (2002), o humor é um recurso didático altamente motivador e facilitador da interação em sala de aula, o que pude comprovar através da observação que fiz das aulas de PLA.

Devido ao fato de que esta disciplina só se inicia no nono semestre, em entrevista gravada em áudio, AP20 e AP14 declararam que se tivesse sido iniciada mais precocemente, poderia ter havido uma maior compreensão a respeito de outras disciplinas do currículo. Algumas dificuldades que essas alunas tiveram em relação a outras disciplinas só foram entendidas a partir do momento em que foram expostas às teorias de ensino/aprendizagem nas aulas de LA. As dificuldades preliminares poderiam ter sido melhor compreendidas se os alunos tivessem a disciplina em semestres iniciais<sup>17</sup>, segundo essas duas alunas.

Um dos objetivos da disciplina é propiciar aos alunos uma fundamentação em LA. Essa fundamentação pode ser observada a partir da preocupação de PLA em levar os

alunos a compreenderem o sentido do que constitui esse estudo, preocupação manifesta pelas discussões em sala de aula, além da leitura e da elaboração de resenhas dos artigos: *Maneiras de se Compreender Lingüística Aplicada* de Almeida Filho<sup>18</sup> (1991) e *Afinal o que é Lingüística Aplicada?* de Moita Lopes (1996). Dois textos relevantes para essa compreensão, pois tratam da conceituação de Lingüística Aplicada como área de investigação científica e que esclarecem o percurso de pesquisa da Lingüística Aplicada. Assim, a importância da disciplina de LA foi enfatizada e os alunos puderam assimilar bem o conceito, produzindo resenhas de muito boa qualidade.

Foi possível destacar dois eixos centrais de discussão nas aulas observadas. Um eixo composto de **teoria, prática e reflexão** e um outro sobre **metodologia e pesquisa em sala de aula**. O tópico sobre a prática dos professores foi abordado durante as aulas, embora a ênfase maior tenha sido dada na importância do conhecimento teórico como forma de desenvolver o fortalecimento do professor. Essa atitude explica-se pelo fato de que os assuntos relativos à prática em sala de aula seriam amplamente abordados nas aulas de PE. De qualquer forma, o trinômio teoria-prática-reflexão sempre esteve presente nas aulas de LA na forma de exposição e discussão.

### 3.2.1. Teoria/Prática/Reflexão nas Aulas de Lingüística Aplicada

Clarke (1994:10) afirma que tem havido um notável aumento no número de artigos e apresentações em congressos, focalizando o fortalecimento (empowerment) do professor, além do aumento da participação do professor na construção de teorias, no desenvolvimento de políticas e planejamento de programas. Apesar desses esforços, o autor afirma que os conceitos desenvolvidos nos fóruns profissionais parecem não estar produzindo nenhum impacto na prática dos professores. Ao contrário, a situação que se configura, para Clarke, é a da pouca conexão entre as especulações dos estudiosos e as vidas dos professores.

As pesquisas mais recentes mostram que a situação não mudou muito. Provavelmente, a questão do fortalecimento do professor não seja frequentemente colocada nas pautas dos professores formadores em sala de aula. No caso do contexto da minha

---

<sup>17</sup> Com a elaboração de uma nova grade (anexo) os conceitos de LA já estão sendo oferecidos nos semestres iniciais.

<sup>18</sup> Artigo publicado na no periódico Letras (UFSAM), nº2, pp. 7-14.

pesquisa, PLA afirma que o que interessa como curso de LA de formação de professores é que os professores precisam estar informados com relação ao que dizem as pesquisas (cf. Moita Lopes, 1996), como forma de desenvolver a sua consciência e o seu fortalecimento enquanto profissionais:

*PLA: É preciso estar informados teoricamente para poder entender melhor os processos de ensino/aprendizagem de outra língua. O professor que não possui um embasamento teórico pode até ensinar bem, pode até acertar, só que ele não sabe explicar como faz.*

As ponderações acima vão de encontro com afirmação de Almeida Filho (2004a) sobre a necessidade de saber e saber explicar como ocorrem os processos de ensino/aprendizagem por meio de teorizações explícitas e articuladas, características da Competência Teórica.

Concordo com PLA quando afirma que o conhecimento teórico conduz à compreensão dos processos de ensino/aprendizagem. Sabe-se que conhecer teoria apenas não basta. É necessário, portanto, que além da Competência Teórica o professor possua um conjunto de competências que o levem a um refinamento em sua abordagem de ensinar. Segundo Almeida Filho (op.cit.), a qualidade, natureza ou textura do ensinar estão relacionadas a uma combinação ou nível de uma ou mais das cinco competências básicas, já explicitadas anteriormente. Argumento sustentado também por Blatyta (1995) quando afirma que a integração entre as competências pode levar a uma prática mais consciente em sala de aula e por Brown (1994) ao afirmar que o ensino mais consciente é o resultado das conexões entre a teoria e a prática.

PLA procura discutir o assunto com os APs, esclarecendo-lhes que a aplicação de receitas, uma prática usual entre professores com mais tempo de graduação (cf. Vieira-Abrahão, 1996), não é a postura desejável para os futuros professores:

*PLA: (...) os professores de língua preferem as receitas prontas a discutir teoria. Mesmo para as atividades práticas como brincadeiras, há necessidade de se ter embasamento, algo que dê sustentação para dizer se a atividade é boa. Se há sustentação teórica a atividade pode ser compartilhada com outros professores (...) Os professores que estão formados há mais tempo não gostam de ouvir falar em teoria. Querem uma coisa fácil, mas que ajude a ensinar. Ao se apresentar um trabalho em congresso é necessário que haja um arcabouço teórico numa linguagem que as pessoas entendam (...) De modo geral, os professores eram treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, utilizando recursos como gravador, projetor, laboratório de línguas. (...) Havia muitas técnicas e os procedimentos eram todos ditados de forma que os professores*

*pudessem fazer uma utilização mecânica das técnicas a serem empregadas na sala de aula. Ensinar significava copiar um método. Ensinava-se da maneira que se havia aprendido. Não é possível se ter uma receita que vai dar certo em todos os lugares. É necessário colocar o professor para problematizar.*

‘Ensinar da maneira como se havia aprendido’, é uma das características da Competência Implícita (cf. Almeida Filho 1993;1997;1999). Embora seja uma competência a ser trabalhada porque permeia as ações do professor ao longo de sua profissão, não deve ser o traço marcante de sua abordagem. Portanto, em vários momentos das aulas, PLA procura enfatizar a importância do embasamento teórico e da reflexão, tendo como pano de fundo a sua evidente preocupação com a escola pública. A reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem é essencialmente importante para que o professor saiba fazer escolhas coerentes e plausíveis sobre o que pode trazer bons resultados para uma determinada situação em sala de aula, ou mudar, se necessário.

A implementação de um método de forma mecânica, sem um senso de identificação ou de compreensão, segundo Prabhu (1990:172), é a principal causa para que o ensino não obtenha os resultados esperados. Ainda Prabhu (2000/2001: 82) afirma que a aula é um evento social rotinizado e, de certa forma, ritualizado através de procedimentos pré-estabelecidos pela convenção. Ao ocorrer a super-rotinização, ou seja, um padrão recorrente de procedimentos em situações regularmente recorrentes, temos como resultado o ensino mecanizado, conforme o autor (1990:173).

Para alguns professores que não possuem as bases para operacionalizar a teoria e a prática, a aplicação de prescrições é o sustentáculo que delinea as suas ações em sala de aula. Brown (1994) alerta que esse tipo de procedimento pode levar a um ensino sem resultados positivos através da automatização do ensino, sugerindo a necessidade de se compreender e refletir sobre os princípios teóricos que embasam a prática.

Além de colocar os APs para discutir as teorias apresentadas através das leituras, PLA procura demonstrar que o conhecimento teórico, embora não seja a solução para todas as questões, leva ao fortalecimento (empowerment). Essa afirmação é sustentada por Almeida Filho (op.cit.) ao ponderar que as chances de desenvolvimento da Competência Teórica sobre os processos de ensinar e aprender línguas aumentam na medida em que se buscam teorizações de autores e pesquisadores. Por sua vez, o embasamento teórico,

segundo as ponderações de Vieira-Abrahão (1996), pode levar à reflexão crítica sobre os processos de ensino/aprendizagem.

*PLA: É uma forma de desenvolver a independência, o fortalecimento. No momento em que alguém diz algo com o que você não concorda, para se contestar, é necessário ter algum elemento de sustentação. Não pode basear-se apenas em crenças, ou só mitos. O embasamento leva ao fortalecimento, “empowerment”, não é que resolva tudo, mas dá uma visão equilibrada.*

PLA procura conscientizar os APs sobre as dificuldades que poderão enfrentar diante das restrições pela insuficiência de aulas de LE na escola pública, considerada por ele como limitadora das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Embora, nesse momento, a crítica seja feita quanto à escola pública, a seguir, acrescenta que a situação na escola particular não é muito diferente.

*PLA: A situação de aprendizagem são duas aulas por semana de cinqüenta minutos, quarenta, quarenta e cinco alunos na sala (...) Essa situação é que não favorece (...) há bons professores na escola pública, mas na escola particular parece que eles selecionam um pouco mais. Eles têm de saber um pouco mais porque os alunos também questionam. A maior parte já faz curso, mas o espaço de sala de aula também na escola particular de 1º e 2º graus não é bom.*

Apesar das críticas a respeito da escola pública, PLA procura demonstrar que é possível desempenhar um bom trabalho nesse contexto, ao solicitar aos alunos que tiveram boas experiências durante as observações de aulas na escola pública que narrem suas experiências. Duas alunas se manifestam:

*AP1: (...) A professora dá trabalhos e até prova oral, os alunos não são barulhentos, participam da aula, apesar da dificuldade. São duas aulas por semana, uma classe numerosa e ainda tem a chamada (...)*

*AP7: (...) A professora trabalhava com apresentação oral dos alunos e todos participavam. Eles faziam fogão de papelão. No terceiro colegial a professora levou os mórmons para os alunos entrevistarem na classe. Os alunos participaram ativamente fazendo perguntas em inglês.*

Percebe-se nas ações dessas professoras, um esforço para criar ambientes de interação na L-alvo, provando que é possível trabalhar outras habilidades que não sejam exclusivamente a competência gramatical ou somente leitura na escola pública. Esse exemplo serve para ilustrar que é possível ensinar oralidade na escola pública. Ao contrário do que afirma Moita Lopes (op.cit:127-163) com relação à impossibilidade de se trabalhar as quatro habilidades devido às restrições referentes à carga horária, classes numerosas e

falta de domínio oral na L-alvo por parte da maioria dos professores, entre outras. Devido a essas limitações, o autor sugere que as habilidades de leitura devem ser enfatizadas no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. Ao afirmar que as habilidades de leitura parecem ser um objetivo mais facilmente alcançável, o autor parece não levar em conta a complexidade da leitura como interpretação de texto. Podemos observar que, comumente, o texto é tratado como decodificação, e, não raro, como pretexto para o ensino de gramática (cf. Bertoldo, 1995).

Quanto ao emprego do inglês instrumental para o ensino da LI, PLA comenta que, possivelmente, tenhamos de rever as posições de Moita Lopes (1996:127-136) com relação à falta de oportunidade de uso da língua oral, em função dos avanços da internet nos últimos anos:

*PLA: (...) muitas pessoas têm o desejo de se comunicar com outras pessoas, você pode digitar. Pensando no aluno da escola pública, porque é nele que a gente tá pensando, mas também relativizando em função das mudanças sociais produzidas pela internet. Hoje em dia é fácil conversar com alguém sem precisar viajar (...) A ênfase na habilidade de leitura deve ser relativizada. Moita Lopes não está totalmente sem razão porque a leitura é importante e é usada nos exames vestibulares, na pós-graduação, para ler coisas na internet, até para bater um papo em inglês. O pessoal das engenharias (...) cursos de mestrado (...)*

Em contraposição à idéia de Moita Lopes de que não há justificativa social para o ensino da oralidade nas escolas públicas, PLA cita o exemplo de uma renomada professora de uma universidade pública mineira, que afirma ser essa posição, a legitimação de uma situação, ou seja, a situação é essa, não pode mudar. Como não há possibilidade de ensinar oralidade, vamos ensinar leitura.

Mostrando alinhamento com a proposta de Basso (2001), PLA afirma que algo pode ser feito para melhorar o ensino de uma LE, ao destacar a importância da conscientização como forma de responsabilidade pedagógica e social:

*PLA: É possível você ensinar inglês de uma maneira que o ensino, ou aprendizagem do aluno seja um elemento que desperte a consciência crítica dele, seja um elemento de formação e não apenas um elemento de informação. Ele está recebendo aquilo como uma informação a mais, como um elemento de formação social. É possível sim.*

PLA considera que é importante refletir sobre o que é aprender para melhor entender o que e quando se aprende uma outra língua, quais são as variáveis, por que uns aprendem e outros não, reforçando a posição de Long (1990) de que a aquisição de uma

outra língua é um fenômeno multidimensional. PLA não aponta apenas uma variável, esclarecendo que a melhor forma de se compreender esse fenômeno é a busca do conhecimento:

*PLA: Na universidade é mais importante aprender a aprender do que aprender conteúdo. É preciso buscar o conhecimento. O sucesso do ensino de uma LE depende de várias circunstâncias. Os professores que se atualizam no ensino de línguas, geralmente conseguem fazer um trabalho melhor do que aqueles professores formados há bastante tempo e pararam naquelas aulas do audiolingualismo, ensinando gramática da 1ª a 8ª e adotando o mesmo procedimento no colegial.*

Durante as observações das aulas, pude notar o interesse de PLA em informar a importância do conhecimento, por parte dos APs, sobre as concepções de língua, linguagem, aprender e ensinar LE, implícitas na abordagem de ensinar do professor. A respeito de abordagem, PLA apoia-se no conceito empregado por Almeida Filho 93, 96 e 97, como uma estrutura superior, sendo que a metodologia ocupa um lugar mais abaixo nessa hierarquia. PLA procura não fornecer aos APs uma visão unilateral do conceito para que estes façam as suas opções, esclarecendo que a definição que adota contrapõe-se ao proposto por Richards e Rogers e também ao conceito proposto por Leffa.

*PLA: Almeida Filho se aproxima mais de Anthony, que é outro autor importante na definição do que seja abordagem. No Brasil, o Profº Vilson Leffa, da Federal do Rio Grande do Sul, tem um texto sobre metodologia do ensino de línguas em que o conceito de abordagem diverge do proposto por Almeida Filho. O que o Almeida Filho chama de abordagem, Vilson Leffa chama de metodologia. Leiam mais sobre o assunto e façam uma opção confiável e plausível*

O conceito de abordagem é esclarecido por PLA para introduzir as duas grandes vertentes de abordagem: a estrutural e a comunicativa nas quais estão inseridos os vários métodos.

Ao detalhar os princípios das duas abordagens, PLA não deixa de fazer uma retrospectiva desde o Método Clássico até chegar à Abordagem Comunicativa, embora esta última já tivesse sido objeto de estudo anteriormente, não apenas em suas aulas como também nas aulas de LI e PE.

Para resgatar um assunto semelhante abordado em uma das aulas de PE, e, ao mesmo tempo, demonstrando a interação entre as disciplinas, no momento em que se fala em Larsen-Freeman, PLA lembra:

*Larsen-Freeman é aquela senhora que aparece na fita que o PPE usou para mostrar metodologias. A senhora que apresenta os princípios subjacentes a cada uma das metodologias.*

Antecipando o próximo tópico a ser abordado sobre metodologia de pesquisa, PLA procedeu aos esclarecimentos acima afirmando ainda, com base em Moita Lopes, 1996:

*PLA: O professor geralmente sem acesso à pesquisa, ou sem encontrar relevância nos resultados das pesquisas, sente-se enfraquecido, acomoda-se e mantém a sua prática, por sensação de ineficácia ou desiste da profissão (...) é importante que ele tenha conhecimento teórico porque ele pode propor mudanças com base sólida, mas, muitas vezes, a escola impõe de uma determinada forma que ele é obrigado a seguir (...) vimos também essa questão da produção de conhecimento, para essa profissão. É importante que ele tenha alguém de fora ajudando. Principalmente nos primeiros passos, senão ele vai se sentir com uma carga maior ainda de trabalho (...)*

### **3.2.2. Metodologia e Pesquisa na Sala de LE**

Richards (1987:209), baseado em Carr e Kemmis, afirma que uma indicação do grau de profissionalização de um campo é a extensão para a qual “os métodos e procedimentos empregados pelos membros de uma profissão são baseados em um corpo de conhecimento teórico e pesquisa”. Segundo ele, os programas de formação de professores, tipicamente, incluem uma base de conhecimentos trazidos da lingüística e teoria de aprendizagem de línguas, além de um componente prático, baseado na metodologia do ensino de línguas e na oportunidade de ensino prático. Em princípio, o conhecimento e a informação de tais disciplinas como a lingüística e a aquisição de segunda língua fornecem as bases teóricas para os componentes práticos dos programas de formação de professores.

A preocupação de PLA com a escola pública e com a formação teórico-crítica do professor fica evidente, pois sempre que é oportuno, comenta sobre a importância de se fazer pesquisa na sala de aula da escola pública.

*O autor pretende incentivar a pesquisa em sala de aula, incentivando o entendimento do processo e não do produto, o entendimento da sala de aula na escola pública, não criando estereótipos de que na escola pública ninguém aprende inglês, mas entender quais são as variáveis envolvidas (...) (PLA, com base em Moita Lopes, 1996:76)*

Com relação aos professores que não dispõem de familiaridade com a pesquisa, PLA afirma que:

*Moita Lopes e Marilda Cavalcanti abordam o assunto em um outro artigo<sup>19</sup>, apontando para a dificuldade de se entrar em sala de aula para se fazer pesquisa (...) Se o professor não tem muita prática de pesquisa, ele vai sentir o observador externo como uma ameaça, dificultando a entrada do observador em sala de aula (...) O professor que tem prática em pesquisa é consciente de que, ao se observar um problema, as reflexões sobre as questões podem levar a uma mudança para melhor.*

A exemplo de Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Telles (2002) também sustenta que a falta de tradição de pesquisa em nossas escolas é conseqüência da formação dos professores, tendo como resultado a falta de reflexão sobre os processos de ensinar e aprender línguas.

O conceito para pesquisa em sala de aula empregado por PLA é o da pesquisa-ação. Implícita na posição de PLA está a preocupação com a abordagem criticamente reflexiva, manifesta também nos dizeres de Wallace (1991) e Richards e Lockhart (1994) que sugerem também o emprego da pesquisa-ação como uma alternativa para levar o professor à compreensão da sua prática, a qual Freitas (1999) denomina de formação auto-sustentada e continuada.

*Para PLA a pesquisa-ação: É a tentativa do professor olhar a sua sala, e, ao ler aquele texto, observar se ocorre algum problema. Em caso afirmativo, o professor não deverá tentar resolver a questão somente de maneira prática, mas fazê-lo embasado em pesquisa. Ao aplicar a teoria com base na observação da prática, caso os resultados sejam positivos, esse procedimento poderá se tornar um ciclo em que o professor passa a analisar outras questões sucessivamente, a partir de um problema. Faz-se a pesquisa subsidiada em aportes teóricos, define-se quais são as questões. Devido à urgência da sala de aula, enquanto o professor está pesquisando, está utilizando também e, ao ver que funciona, já tem o resultado para a pesquisa (...) Embora seja difícil, é importante para o professor recrutar colegas na mesma escola para uns assistirem as aulas dos outros para auxiliar na análise e promover discussões para solucionar as questões da aula. (...) A pesquisa-ação pode ser etnográfica porque o professor está ali, no ambiente, analisando e ela pode estar relacionada com a prática reflexiva, com o ensino reflexivo, a formação continuada de professores, a formação auto-sustentada. A formação auto-sustentada é a pesquisa empreendida pelo professor que se interessa por desenvolver e entender melhor o conhecimento produzido pela sua atuação. O próprio professor vai sustentar a sua formação (...) uma boa forma de interagir com o conhecimento da área são encontros, palestras, congressos, discussões,*

---

<sup>19</sup> Artigo publicado pelos autores na Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada nº 17 e citado no capítulo 1 deste trabalho.

*momentos de reflexão sobre o ensinar, contato com a pesquisa e com a leitura específica.*

A discussão passa a ser em torno da pesquisa de cunho etnográfico, momento em que PLA faz uma longa explanação sobre o método, os instrumentos de pesquisa, apresentando vários exemplos de pesquisas dessa natureza, esclarecendo que o tipo de pesquisa que esta Pq está realizando é de natureza etnográfica. Afirma ainda, que o que a Pq está fazendo pode ser feito pelo professor em sala de aula, ou seja, anotações de sua aula, gravação em vídeo ou áudio, etc, para que o professor assista a sua aula de uma maneira crítica.

A importância da familiarização com o texto acadêmico pode ser observada nas aulas de PLA, na medida em que especifica os objetivos que o levaram a escolher o artigo de Assis-Peterson e Gonçalves. O primeiro objetivo foi a observação, durante a leitura, do que é fazer um texto acadêmico, pois, segundo PLA, o texto está bem escrito. Assim, haveria a possibilidade dos alunos perceberem como é elaborado esse tipo de texto. O segundo objetivo, seria o de ver o que envolveu as várias fases da pesquisa, segundo PLA, essas fases estão descritas de forma bem clara e didática no artigo. O terceiro objetivo seria o próprio conteúdo, ou seja, a discussão da questão da idade do aprendiz.

PLA solicita aos APs que prestem atenção ao texto, procurando entender também a montagem da pesquisa realizada pelas autoras, por considerar importante que estes se familiarizem com projetos de pesquisa, e, ao mesmo tempo, percebam que a graduação é apenas um começo. Sugere, então, que os APs se decidam quanto ao que vão fazer após a graduação de modo a encaminhar o último ano para isso.

Os passos para a elaboração do artigo (introdução, objetivo, justificativa, perguntas de pesquisa) são amplamente discutidos, sendo que PLA sugere aos APs que tenham especial atenção aos objetivos devido à sua importância para a elaboração de um trabalho, pois estes informam ao leitor sobre as idéias do autor.

As aulas de LA, embora tenham sido oferecidas em apenas um semestre, forneceram as bases teóricas para que os APs pudessem ter uma visão global das teorias de ensino/aprendizagem, além de um estudo mais pormenorizado das questões mais emergentes e importantes nessa questão.

Em uma de nossas interações, PLA mostra a sua flexibilidade em relação ao currículo, ao afirmar que embora houvesse um planejamento, este era modificado ao sabor das discussões surgidas em sala de aula, sendo necessária a introdução de novos textos para viabilizar o entendimento de certas questões. Allwright e Bailey (1991), ao considerarem a complexidade que envolve as interações em sala de aula, afirmam que os ‘melhores planejamentos’ (aspas dos autores) não garantem os resultados perfeitos e que, algumas vezes, as lições que não foram planejadas são extremamente bem sucedidas. Acrescentam, também, que seria uma perda de tempo se a conexão entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem fosse simples e direta e se tudo (e somente) o que os professores planejassem fosse ensinado e aprendido pelo alunos.

As atitudes de PLA evidenciam o seu interesse em desenvolver a formação teórico-crítica dos futuros professores. Possivelmente por estar ciente das limitações de tempo tanto dos APs quanto da própria disciplina, a ênfase na busca do conhecimento através da formação continuada e das reflexões moveram a maior parte das aulas observadas.

Reporto-me aqui à “Ecologia da Aquisição da Linguagem” proposta por Brown (1994), na página trinta desta dissertação e proponho a “Ecologia da Aquisição de Conhecimento”, na qual as nuvens de chuva (insumo) estimulam a busca ao conhecimento, o solo (filtro afetivo baixo, motivação, afetividade, estratégias apropriadas) fortalece a reflexão sobre o insumo. Na germinação das reflexões, as raízes das competências do professor crescem fortes, concomitantemente ao desenvolvimento do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem resultando no desejo de transformação do estado de coisas. O fruto dessa árvore será a consciência da amplitude e complexidade desse processo e o discernimento de vislumbrar o ensino/aprendizagem como um fenômeno multidimensional (cf. Long, 1990), e que o professor deve estar preparado para a imprevisibilidade da sala de aula.

### **3.3. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa**

Em maio de 2003, quando estabeleci o primeiro contato com a universidade, o meu intuito era o de observar as aulas de LA juntamente com as aulas de PE. O fato de PPE já ter concluído a parte teórica do curso e os APs já estarem realizando os estágios supervisionados inviabilizou a minha idéia inicial. Portanto, PPE solicitou a esta Pq que

retornasse no mês de setembro, ocasião em que os alunos já teriam terminado seus estágios supervisionados e estariam voltando à universidade para a apresentação de micro-aulas e, logo a seguir, ofereceriam mini-cursos, com a duração de doze horas, em espaços escolhidos pelos APs.

A disciplina de PE é ministrada em dois semestres, sendo que os tópicos são assim divididos: aulas teóricas; mini-aulas; estágios de observação e regência; micro-aulas e mini-cursos.

Os grupos para a realização dos estágios supervisionados e para a apresentação das micro-aulas e mini-cursos tiveram a seguinte configuração:

<b>Observação e Regência</b>	<b>Micro-aulas</b>	<b>Mini-cursos</b>
Grupo 1a: AP14 e AP17	Grupo 1b: AP14 e AP17	Grupo 1c: AP14 e AP20
Grupo 2a: AP9 e AP18	Grupo 2b: AP9; AP16; AP19 <sup>20</sup>	Grupo 2c: AP9 e AP18
Grupo 3a : AP16 e AP19	Grupo 3b: AP18 e AP20	Grupo 3c: AP15 e AP17

Devido à formação dos grupos ter sido modificada nas atividades acima, e também pelo fato de que cada AP possuía um perfil diferente, houve a necessidade de caracterizá-los individualmente. Pude perceber, durante as observações das aulas de Linguística Aplicada e de Prática de Ensino, que as interações eram realizadas dentro de um clima de amizade e cordialidade, portanto, vejo essa mobilização dos APs entre os grupos como um aspecto muito positivo, pois demonstra afinidade e flexibilidade para trabalhar com pessoas de diferentes personalidades, conforme proposta de PLI relatada em sua entrevista.

### **3.3.1. Aulas Teóricas**

Em entrevista via correio eletrônico, PPE informou que a parte teórica do curso foi constituída de sete aulas presenciais, no início do primeiro semestre, das 7:00h às 22:30h, tratando dos seguintes assuntos:

---

<sup>20</sup> Não foi possível acompanhar o mini-curso de Inglês Instrumental oferecido por AP16 e AP19, pois estas não entraram em contato com esta Pq, a despeito de minha solicitação via correio eletrônico e que foi reforçada por PPE.

Operação Global de Ensino (Almeida Filho, 1993), segundo PPE, o objetivo foi o de introduzir o papel da Prática de Ensino no curso. Primeiramente, o tópico foi apresentado de forma expositiva pelo professor, que solicitou aos alunos que lessem o texto para, posteriormente, retomar o assunto em forma de discussão. A relevância das teorias<sup>21</sup> subjacentes ao modelo da Operação Global de Ensino pode ser observada, pois tanto PLA como PPE empregam esse conceito como uma estratégia para apresentar aos APs um panorama geral dos processos de ensino/aprendizagem e que foram abordados por esses professores no decorrer do curso. Além de ser utilizada por PLI para traçar as diretrizes de suas aulas, conforme observamos em sua entrevista.

O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional (Leffa, 1998/1999)<sup>22</sup> e O Monitor do Monitor<sup>23</sup> (Silva, 1996) foram lidos em casa para serem discutidos em sala de aula.

Quanto aos Métodos de Ensino de LE, os APs leram os seguintes textos extraídos da internet: método comunicativo, TPR (total physical response) e sugestopédia.

Foram discutidos, também, os princípios e técnicas inseridos no livro de Larsen-Freeman (1986)<sup>24</sup> a partir de um resumo elaborado por PPE. Ao apresentar um vídeo da mesma autora, sobre as diferentes metodologias de ensino, PPE solicitou aos APs para que anotassem os passos das aulas, observando o tipo de metodologia. Feito isso, os passos eram retomados e eram feitas discussões com base nos textos lidos.

### **3.3.2. Mini-aulas**

Com relação à parte prática, no primeiro semestre, os APs apresentam muitas mini-aulas, em duplas, empregando atividades dos livros *Five Minutes Activities* e *Keep Talking* (entre outros). Os APs realizam dinâmicas orais mostrando como dariam uma aula, a partir de folhetos trazidos por PPE, utilizando-se de cartões e de recursos visuais. Observam, ainda, as diferenças entre aulas estruturais e comunicativas.

---

<sup>21</sup> O modelo da Operação Global de Ensino é apresentado nas pp. 19 e 20 desta dissertação cujas teorias subjacentes são: competências do professor; abordagem de ensinar do professor; filtro afetivo, entre outras.

<sup>22</sup> Artigo publicado na revista *Contexturas* nº 4: 13-24, 1998/1999.

<sup>23</sup> Artigo publicado na revista *Contexturas* nº 3: 75-84, 1996, com base na teoria do monitor de Krashen.

### 3.3.3. Estágios Supervisionados de Observação e Regência

No primeiro semestre, após terminarem a parte teórica do curso, os alunos realizaram os estágios supervisionados com o objetivo de: i) observar e analisar as aulas dos professores da rede pública ou particular, totalizando seis aulas; ii) assumir quatro aulas dos mesmos professores cujas aulas observaram (regência); e iii) apresentar relatórios sobre as aulas observadas e assumidas.

PPE recomenda que enquanto um aluno está regendo, o colega deve observar e analisar a aula para registrar, posteriormente, no relatório de estágio. Essa prática de observação e análise, é importante para que os APs troquem idéias e reflitam com os colegas a respeito das possíveis alternativas para as questões surgidas em sala de aula, podendo contribuir melhorar a sua visão crítica ‘pelo confronto com outras alternativas’ (cf. Blatyta, 1995).

Os relatórios de estágio supervisionado, de forma geral, foram muito bem elaborados, com análises detalhadas e críticas sobre as abordagens de ensinar das professoras da escola pública a partir de um roteiro elaborado por PPE.

*PPE: Com relação às observações de aulas, excetuando alguns alunos, a observação foi bem feita. (entrevista em 13/03/2004)*

Para que os APs pudessem manter contato e facilitar o seu acesso nas escolas de ensino fundamental/médio, PPE elaborou uma carta (em anexo) solicitando a autorização para a realização das atividades de estágio necessárias para a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa 2 sob sua responsabilidade. Além disso, PPE elaborou o roteiro (em anexo) para uma entrevista, com o objetivo de estabelecer o perfil dos professores cujas aulas foram observadas pelos APs.

### 3.3.4. Micro-aulas

As apresentações das micro-aulas foram realizadas nos dias 8 e 15 de setembro de 2003, das 19:00 às 22:30h, sendo estas, as duas únicas aulas presenciais que pude acompanhar na universidade. A partir dessa data, os APs já estariam oferecendo os mini-cursos nos espaços que haviam conseguido fora da universidade.

---

<sup>24</sup> Larsen-Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford:OUP, 1986.

Nas micro-aulas, os alunos simulam aulas para observação e análise por parte de PPE. Durante as apresentações, observei que PPE procurava não fazer críticas diretamente às apresentações dos APs. Procurava sim, oferecer sugestões para que melhorassem as atividades propostas, caso fosse necessário.

Para Russell (1988) a experiência de ensino na prática é um dos aspectos mais significativos de um programa de educação, sendo os comentários de um professor experiente importantes para os futuros professores, pois podem oferecer uma visão mais clara de suas abordagens quando desempenham as ações de ensinar.

### **3.3.5. Mini-cursos**

Os mini-cursos são oferecidos no segundo semestre e um dos seus objetivos gerais é sensibilizar os APs quanto à realidade das escolas de ensino fundamental, médio e escolas de idiomas. Assim sendo, os futuros professores deveriam buscar espaços nas escolas para elaborar esses mini-cursos, a partir de um planejamento de ensino por escrito. Os APs poderiam escolher o tema de sua preferência, ou seguir as sugestões que constavam no plano de ensino (em anexo). No final, deveriam apresentar um relatório para analisar e avaliar as situações vivenciadas em sala de aula. Ao terminar essa fase, voltam para a universidade para um fórum de debates que, segundo PPE, são muito produtivos.

### **3.3.6. Esclarecimentos sobre a Disciplina e Algumas Considerações de PPE**

De maneira geral, os objetivos formulados no plano de ensino (em anexo) foram cumpridos, entretanto, houve uma certa dificuldade por parte de alguns alunos quanto ao oferecimento dos mini-cursos propostos no plano de ensino da disciplina, possivelmente por terem deixado para o final do semestre a procura por espaços em escolas, em virtude da greve dos funcionários da universidade. No caso de AP23 e AP24, devido à impossibilidade de conseguir espaço em escolas da rede, o seu mini-curso foi oferecido em uma das classes da universidade, para alunos de outras áreas da própria universidade.

Quanto às APs 14 e 17, conseguiram um espaço em uma Oficina Cultural, recebendo alunos do Sindicato dos Metalúrgicos, além de alguns alunos da própria universidade que freqüentam outros cursos. Os demais APs, ofereceram os mini-cursos em escolas públicas.

Portanto, atento a essas questões que envolveram o mini-curso, PPE iniciou um novo delineamento (ver anexo) para os próximos cursos, pois não se sentiu satisfeito devido ao pouco interesse despertado pelos alunos das escolas públicas em frequentar esses cursos.

Evidenciando a integração entre as disciplinas, conforme já mencionado, um dos objetivos gerais da disciplina de PE, orientar o aluno estagiário quanto à aplicação dos fundamentos lingüísticos e metodológicos adquiridos na Lingüística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa 1, mostra bem essa integração. Pode-se perceber, também, que nas aulas de LI os alunos já são preparados com fundamentos em LA e PE e que são, posteriormente, expandidos e aprofundados ao realizarem essas disciplinas.

PPE aponta três tipos de alunos nessa turma de APs: o AP que dá aulas de LE e que já se define como professor; aquele que vai para a licenciatura, mas está mais interessado em Língua Portuguesa e aquele que ainda não se decidiu. Essas posturas, segundo PPE, refletem, inclusive, na atuação deles durante o estágio. PPE considera essa classe muito heterogênea, sendo que alguns alunos já atuam em escolas de idiomas. Essa classificação de PPE pode ser relacionada com as três formas de abordagens que pude observar em minhas análises.

Há casos de alunos que fazem a disciplina de LI porque é obrigatório, mas o seu interesse é em Língua Portuguesa, não havendo nenhuma preocupação com o desenvolvimento de sua Competência Lingüístico-Comunicativa, segundo PPE. Cita, também, o exemplo de AP22 que ele acreditava, jamais seria professora de LI por ser muito fraca, mas que já está atuando. Essa situação ocorre porque há uma procura maior por professores de LI, inclusive nas escolas públicas, são as vagas que sobram, de acordo com PPE. O mini-curso apresentado por essa aluna, juntamente com AP12, conforme relato de PPE, foi muito fraco:

*PPE: (...) deram aula gramatical. Tudo o que falamos para não fazer, elas fizeram (...) conseguiram fazer o mini-curso, mas com muito poucos alunos. Foi estrutural, trabalharam com horas, dias da semana, nada especial.*

A atitude de AP22 pode ser explicada na medida em que foi a única, dos onze APs que atuam como professores, a afirmar que está insatisfeita com a profissão que

‘escolheu’<sup>25</sup>, devido ao grande desgaste ocasionado pela indisciplina e falta de respeito dos alunos. Segundo essa AP, o motivo maior por ter optado pelo curso de Letras, foi a insistência da mãe. O fato de não ter sido uma opção própria, pode ter gerado uma insatisfação que, conseqüentemente, pode ter influído em sua motivação para assimilar os conceitos propostos pelos professores formadores.

As expectativas dessa AP, ao iniciar o curso, mostraram-se desfocadas das propostas oferecidas pelos professores da universidade:

*Esperava aprender coisas um tanto diferentes das que aprendi, como por exemplo, aprender melhor a gramática da Língua Portuguesa e outros tópicos mais a fundo, no entanto não aprendi nenhuma delas mais a fundo. (AP22 respondendo à pergunta do questionário sobre suas expectativas ao iniciar o curso)*

Com relação à pergunta sobre a sua satisfação quanto às expectativas iniciais, AP22 demonstra que a sua crença de que aprender uma língua é aprender a gramática permaneceu:

*Não muito, não tivemos muitas aulas que ajudassem a ensinar a gramática da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa (...)*

O balanço geral que PPE apresenta para o curso é que as propostas puderam ser cumpridas, apenas o mini-curso trouxe insatisfação. PPE tece elogios a AP3 e AP10, que mesmo apresentando um mini-curso de inglês instrumental, introduziram outros elementos que enriqueceram as aulas, entre as quais, prática oral com interações na L-alvo.

### **3.3.7. Relatórios do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa – Observação e Regência**

PPE gentilmente disponibilizou nove relatórios de estágio supervisionado para que esta Pq pudesse analisá-los e triangulá-los com os outros registros.

Todas as apresentações: estágios nas escolas públicas (observação e regência de aulas), micro-aulas e mini-cursos foram feitas em duplas e apenas um trio.

---

<sup>25</sup> AP22 é professora de Português e Inglês em uma escola pública e de Inglês em uma escola infantil.

### 3.3.7.1. O Perfil das Escolas e das Professoras da Rede Pública

Uma síntese dos relatos das aulas observadas pelos APs será fornecida para que melhor se possa entender o ambiente das escolas em que as observações foram realizadas.

Todos os APs fizeram as observações de aulas em escolas públicas, sendo que todas as professoras apresentaram abordagens estruturalistas, refletindo as pesquisas sobre ensino/aprendizagem nas escolas (Vieira-Abrahão (1996); Alvarenga (1999a) e Basso (2001), entre outras.

Das nove escolas visitadas, seis apresentaram infra-estruturas muito boas com recursos sofisticados como computadores ligados à internet por Speedy, bibliotecas bem equipadas, salas de TV e vídeo, etc. Entretanto, todo esse aparato não garante um bom ensinar e pode não resultar na aprendizagem por parte dos alunos. Ao afirmar que a escola em que realizaram o estágio possui salas ambientes, houve os seguintes comentários:

*AP16 e AP9: Apesar de serem classificadas como salas ambiente, não possuem materiais e recursos para serem caracterizadas como tal (...)*

*AP14 e AP17: As salas de aula são ambiente, ou seja, o professor permanece em uma sala de aula e os alunos se dirigem até ela. Mesmo assim, são todas parecidas, ou seja, não há mudança de ambiente, dependendo da aula.*

O quadro encontrado pelos APs na escola pública foi de desmotivação dos alunos e das próprias professoras que consideram a profissão desvalorizada e de baixa remuneração.

A desmotivação dos alunos pode ser explicada pelas dificuldades em resolver as atividades propostas e que se referem à memorização das estruturas gramaticais. Como conseqüência, tornam-se insatisfeitos e indisciplinados.

*AP 16 e AP 19: Em relação às observações de aulas, percebemos que ela (a professora) se mostra bastante desmotivada e desesperançosa com relação à profissão, utiliza métodos tradicionais, pouco atrativos, impossibilitando a motivação dos alunos. Sua atitude diante da classe é de desânimo e apatia.*

*AP 11 e AP15: Essas atividades poderiam estar relacionadas com o cotidiano dos alunos, o que as tornaria mais “interessantes e relevantes” (grifo meu) para eles.*

Essa afirmação, remete à hipótese do insumo proposta por Krashen (op.cit.) e que foi discutida nas aulas de LA e PE evidenciando que os APs estavam atentos às discussões.

### 3.3.7.2. Regência das Aulas dos APs

Após as observações das aulas, os APs deveriam escolher uma ou mais turmas entre as classes que fizeram a observação, para oferecer algumas aulas conforme ementa da disciplina de PE (em anexo).

Procurei analisar as aulas dos mesmos alunos que apresentaram as micro-aulas para observar se as atitudes diante dos colegas e PPE eram as mesmas quando do oferecimento das aulas na escola pública.

### 3.3.7.3. Grupo 1a (AP14 – AP17)

AP14 e AP 17 ofereceram a regência na mesma turma (6ª série) em que fizeram as observações de aulas.

O conteúdo da aula, de acordo com o relatório de estágio, foi sugerido pela professora de LI da escola em que as alunas realizaram o estágio:

*Para as primeiras regências, ela (a professora) recomendou que não tratássemos de conteúdo estrutural, uma vez que os alunos gostavam de “coisas” (grifo das APs) novas. Entretanto, já para as outras regências ela pediu que ensinássemos conteúdos gramaticais.*

Segundo as APs, devido à dificuldade de se trabalhar com atividades comunicativas na sala de aula da escola pública, estas apresentam uma aula sustentada no ensino estruturalista, resultando em uma melhor interação entre elas e os alunos. Os elementos trabalhados não estão contextualizados e as perguntas a serem respondidas não exigem reflexão por parte do aluno, apenas memorização. Segundo elas:

*Pudemos notar que nesta sala, atividades mais tradicionais podem funcionar melhor, porque os alunos não estão acostumados a outros tipos.*

Essa atitude está em consonância com a afirmação de Silva (1999), a respeito de nossas salas de aula, onde alunos e professores estão sempre “treinando”. Contrariando, dessa maneira, um dos fundamentos propostos pela abordagem comunicativa que é o de levar o aluno a expressar-se na L-alvo. Essa atitude também, vai de encontro com a afirmação de Bertoldo (1995) de que as expectativas de aprendizagem de uma LE em nossas escolas, são baixas. Pratica-se o que os alunos estão acostumados, deixando-se de lado o que realmente interessa para a aprendizagem do aluno.

As APs introduziram recursos visuais<sup>26</sup> para ilustrar os conteúdos. Possivelmente, as APs tiveram receio de trabalhar esses conteúdos de forma contextualizada, devido às dificuldades de assimilação dos alunos.

Essa mudança de “coisas” novas para o conteúdo estrutural pode ter ocorrido devido à indisciplina gerada pela atividade preparada pelas APs nos dois primeiros dias de regência.

Para promover uma discussão e reflexão sobre preconceito, padrão de beleza e comportamento implícitos no filme SHREK, legendado em inglês, as APs solicitaram que os alunos fizessem um grande círculo de modo a facilitar a interação face a face. Devido à classe ser composta por quarenta alunos e por ser essa uma situação nova, houve uma indisciplina que, possivelmente, deve ter sido a causa da professora titular solicitar que as APs oferecessem um conteúdo gramatical.

Vale lembrar que nas aulas de PLI havia uma negociação para a reorganização dos conteúdos, de modo a se adequarem ao nível do grupo. Para alunos acostumados com a sistematização da gramática e a não discussão de assuntos outros que não fossem as regras gramaticais, essa mudança brusca na abordagem de ensinar, pode ter sido tomada como uma simples brincadeira para alguns, ou um conteúdo inatingível para outros. Portanto, antes de se assumir uma classe é imprescindível realizar um trabalho de preparação e de conscientização da importância de se aprender uma LE nos seus mais diferentes aspectos: pragmático, cultural, social e profissional.

Embora AP14 e AP17 tenham adquirido, de certa forma, conhecimentos teóricos sobre as abordagens de ensino/aprendizagem, constatados através das análises que fizeram das aulas da professora titular e das observações que realizei durante as aulas de LA, a operacionalização da teoria na prática do estágio supervisionado não pareceu estar configurada nas abordagens dessas APs.

A despeito de as APs afirmarem que a atividade poderia ter tido um bom resultado, caso a classe fosse composta pela metade dos alunos, isso, ainda assim, não garantiria o sucesso da atividade. Nesse caso, seria necessária uma preparação dos alunos para enfrentar novos desafios. Além disso, conforme Brown (1993), é preciso que se reflita

---

<sup>26</sup> Os recursos visuais são incentivados pelos professores de LI e PE.

sobre os procedimentos a serem utilizados, em que momento pode-se empregar uma técnica e, se necessário, valer-se de procedimentos para adaptá-la conforme o público.

#### **3.3.7.4. Grupo 2 a (AP9 – AP18)**

As APs optaram por realizar a regência em classes diferentes, assim, AP9 ofereceu suas aulas na 7<sup>a</sup>B (manhã) e 7<sup>a</sup>C (tarde) e AP18 na turma de 6<sup>a</sup>C (tarde). O oferecimento das aulas em classes separadas, tornou possível que uma AP observasse e avaliasse a regência da colega. Esse procedimento mostra interesse na pesquisa e reflexão, conforme ponderações de PLA, ao sugerir a importância do envolvimento dos professores em pesquisa-ação, principalmente se esta envolver a participação de um colega. Desse modo, a análise poderá levar à discussões e reflexões sobre a prática, conforme poderemos comprovar a partir das observações e sugestões feitas pelas APs logo após a explicitação dos procedimentos realizados por elas nas respectivas turmas em que realizaram as suas regências. Esse tipo de procedimento também era incentivado por PLI.

As disciplinas de LI, LA e PE tinham sempre como pano de fundo os preceitos da abordagem comunicativa e, embora PLI ressaltasse que um dos propósitos da disciplina de LI era o de conscientizar os APs que ensinar uma língua não é ensinar gramática e vocabulário, essa proposta aparece de forma bem clara na abordagem apresentada por AP9.

AP9 empregou praticamente os mesmos procedimentos e conteúdos em ambas as turmas, havendo uma pequena modificação nas atividades a serem realizadas. A unidade didática apresentada nas duas turmas foi: *Fairy Tales*, para *estudo do vocabulário e dos adjetivos possessivos*. Inicialmente, a AP fez a apresentação da unidade didática, utilizando o restante da aula para contar a história em inglês, acompanhada de desenhos que foram mostrados aos alunos, além de uma discussão sobre o entendimento da história (tema, mensagem transmitida, etc.). Na aula seguinte, na turma de 7<sup>a</sup>C, conforme relatório de AP9: os alunos foram colocados em grupos de três ou quatro alunos para *pesquisar o significado de algumas palavras grifadas no texto*. A seguir, foi realizada uma atividade de palavras cruzadas para *exercitar o vocabulário* a partir das palavras pesquisadas pelos alunos. As palavras eram colocadas em português, para serem completadas em inglês nos diagramas.

Segundo relato acima, há movimentos em direção à abordagem proposta pelos professores formadores, a partir das discussões da mensagem subjacente ao conto. Quanto às atividades realizadas em grupo e do exercício de palavras cruzadas, o objetivo era o estudo do vocabulário e da gramática.

A avaliação feita por AP18 em relação às aulas de AP9 foi a seguinte:

*Na 7ªB (manhã), a classe mostrou-se disciplinada e interessada. A estagiária mostrou-se bem disposta e contagiou os alunos com seu entusiasmo. Porém, na 7ªC (tarde), apesar da disposição da professora, a classe mostrou-se excessivamente indisciplinada e, a maioria dos alunos, desinteressada. (...) Um aspecto forte da aula na 7ªB, foi que os alunos gostaram de fazer as atividades propostas, sentiram-se motivados com a história e prestavam atenção. Porém, na 7ªC, a indisciplina dos alunos prejudicou bastante o andamento das atividades, o que nos leva a concluir que não se pode generalizar um mesmo plano de aula para duas classes diferentes, ou seja, duas realidades, dois contextos.*

A alternativa sugerida por AP18 à colega como procedimento para futuros planejamentos:

*(...) Que AP9 explore melhor a abordagem por ela escolhida (comunicativa), de forma a adequá-la à realidade da escola. Talvez o mesmo trabalho com esse Fairy Tale, numa 5ª série, teria despertado mais o interesse dos alunos por ir de encontro às expectativas deles. A estagiária precisa agir com maior rigidez no que se refere ao estabelecimento de acordos, e não ser rígida através de coação como todas as professoras titulares, pois, como vimos, isso não funciona.*

As atitudes de AP9 encontram explicações pelo fato desta AP não ter nenhuma experiência de ensino e, embora tivesse uma participação ativa nas aulas de LA, não registrou nenhuma participação em eventos relacionados à área de ensino/aprendizagem de LEs, evidenciando que seu interesse é mesmo pela área de ensino de língua materna, conforme a própria AP revelou a esta Pq. Talvez isso justifique a afirmativa de PPE de que o interesse de alguns APs pela Língua Portuguesa, pode causar interferências nos resultados dos estágios.

As observações feitas por AP18 mostram que esta assimilou os conhecimentos adquiridos na universidade e soube relacioná-los na prática, conforme poderemos observar na seção que trata das micro-aulas. Contudo não fez nenhuma alusão aos exercícios estruturais apresentados pela colega, além de afirmar que a abordagem escolhida por AP9 era a comunicativa. Pode até se dizer que foi a abordagem escolhida, mas não a praticada.

AP18 utilizou a música *Last Kiss*, da banda *Pearl Jam*. Antes de iniciar o trabalho com a música, a estagiária organiza uma interação com os alunos para observar o que os

alunos conhecem sobre a banda, além de levantar hipóteses a respeito do que eles esperam de uma música com esse título.

Aproveitando o tema da música, que é um acidente de trânsito, a AP procura levantar discussões sobre irregularidades no trânsito, de forma a relacionar com a atividade seguinte, que é a elaboração de cartazes contendo frases de alertas aos motoristas e pedestres para a melhoria das condições de trânsito na cidade. A proposta da AP é que esses cartazes sejam elaborados em português e em inglês para que sejam espalhados pela escola e outros locais da cidade. Considerando que os alunos não possuem um vocabulário suficiente para redigir um texto em inglês, a AP solicita que esses elaborem um texto em português, a fim de apresentarem suas visões sobre o tema trabalhado. Concordo com AP18 ao permitir que os alunos utilizem a língua materna especificamente para essa proposta de trabalho. A imposição da L-alvo nesse caso poderia elevar o filtro afetivo dos alunos, levando-os à desmotivação.

Segundo AP9 os materiais e técnicas usadas pela colega, tiveram alta eficiência junto ao corpo discente, visto que dinamizaram e contextualizaram a aula. Como aspectos fortes da aula, a AP aponta para a motivação e a disciplina, esta última, estabelecida através de negociação entre a colega e os alunos logo no início, conforme a AP:

*Através da combinação de regras de convivência e do estabelecimento de cumplicidade e responsabilidade (...)*

A abordagem de AP18 parece estar em conformidade com as teorias de ensino/aprendizagem oferecidas nas aulas de LA, bem como com os preceitos abordados nas aulas de PE, além da prática de negociação enfatizada por PLI. A AP não se restringiu a uma aula expositiva, ao contrário, dinamizou-a através da utilização de muitos recursos visuais, conforme proposto por PPE e incentivado por PLI, tornando o conteúdo da aula interessante e relevante. Não apenas por isso, também pela introdução de temas transversais quando das discussões sobre as questões que envolvem o trânsito na cidade, mostrando preocupação com questões sociais e de segurança, como forma de educar e conscientizar os alunos, cumprindo o papel político e social do educador.

O perfil de AP18 mostra que tem muito interesse na área de Educação, pois além de ter cursado o Magistério, ainda pretende estudar Pedagogia, demonstrando estar muito satisfeita com o seu cargo de professora de Língua Portuguesa em uma escola pública. A

AP também prestou o concurso para o ingresso no magistério na área de LI, obtendo aprovação.

### 3.3.7.5. Grupo 3 a (AP16 – AP19)

Para que não houvesse atraso no andamento da disciplina, AP16 e AP19 decidiram continuar a desenvolver o conteúdo trabalhado pela professora titular, o *Simple Past Tense*, para uma classe de 7ª série. Para que o tempo verbal fosse abordado de maneira contextualizada, as APs afirmam que trabalharam com contos de fadas utilizando o filme *A Bela e a Fera*, legendado em inglês, uma vez que a história é contada no passado.

Apesar da tentativa das APs de oferecerem atividades significativas, estas ainda não se materializaram em tarefas realmente comunicativas. No entanto, essa tentativa já é um bom sinal de mudança de um estruturalismo ortodoxo, para uma fase pré-comunicativa. As reflexões sobre os erros e acertos das aulas e das ações inadequadas relatadas pelas APs, é uma mostra clara de que a constatação desses erros poderá vir a servir de subsídios para a melhoria de suas práticas, colaborando para que mudem de estratégias para um próximo planejamento.

Segundo as APs, a aula teve pontos positivos e negativos:

*Ela foi positiva, por ter sido uma aula diferente daquelas que os alunos estão acostumados, fazendo-os sentir motivados, por outro lado, a longa duração do filme, somado ao fato de não possuir legendas em português, levaram os alunos a perderem o interesse e a se dispersarem.*

Com relação às suas ações inadequadas, as APs assim se posicionam:

*No final da aula, os alunos estavam cansados, pois o filme era muito longo, então começaram a conversar. Talvez devêssemos ter parado o filme, pois já não estávamos obtendo resultados positivos, mas como faltavam apenas alguns minutos, decidimos continuar até o final.*

Posteriormente, ao falar sobre o trabalho com o enredo, as APs declaram:

*Razões para o sucesso em atingir os objetivos: Uma das razões para o sucesso foi trabalharmos com a “fairy tale” transcrita de um livro de histórias e não trabalharmos com o “script” do filme. O nível de dificuldade estava adequado ao nível dos alunos e as palavras com que eles poderiam encontrar dificuldades foram trabalhadas anteriormente no ‘warm-up’.*

A seguir, foi essa a declaração que fizeram:

*Razões para o insucesso em atingir os objetivos: A principal razão para o insucesso em atingir o objetivo proposto foi a resistência por parte de algumas*

*alunas que alegavam não saber nada de inglês e que não conseguiam fazer a atividade. Houve, então, pouca participação por parte dessas.*

As afirmações acima revelam que, na verdade, o nível de dificuldade não estava adequado ao nível de conhecimento dos alunos, estaria vários níveis acima do *i+1*, conforme a teoria do insumo de Krashen (op.cit.).

Com relação às dificuldades dessas alunas, através do relatório, parece não ter sido tomada nenhuma atitude para auxiliá-las na compreensão, de forma a diminuir a distância entre o nível de desenvolvimento real das alunas, ou seja a sua capacidade de resolução de problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial relacionado à solução de problemas com o auxílio do professor ou de companheiros mais capazes, conforme o conceito de ZDP<sup>27</sup> proposto por Vygotsky (cf. Oliveira, 1993).

Na última aula oferecida pelas APs, o objetivo era trabalhar os verbos regulares de forma contextualizada, explorando o texto do conto de fadas. Segundo elas, uma vez que a história já havia sido trabalhada e os verbos estavam contextualizados, isso facilitou a percepção do uso e de como se constituía o passado. Os procedimentos utilizados pelas APs, foi o da localização dos verbos presentes no texto, seguido pela explicação sobre o uso e forma do passado simples.

Nem sempre contextualizar a gramática pode revelar um distanciamento das formas tradicionais de ensino. Muitas vezes, a gramática é coberta pelas vestes comunicativas, não obstante, a essência continua a mesma, lembrando as afirmações de Bertoldo (op.cit.) na introdução deste trabalho.

Através da análise da trajetória dessas APs, pode-se concluir que houve uma assimilação parcial das teorias referentes à análise de abordagem dos professores, uma vez que as observações que realizaram das aulas de uma professora da escola pública, mostraram-se bastante pertinentes e com sólidas bases teóricas. No tocante às análises de suas próprias abordagens, pode-se perceber a falta de auto-avaliação, procedimento que pode ser melhorado a partir da pesquisa-ação, tão amplamente abordada por PLA.

O processo de reflexão sobre a prática é altamente complexo e para que esse percurso se transforme em um processo de reflexão (Blatyta, 1995), é necessário que o professor, partindo de suas experiências, recorra à teoria para buscar uma nova visão a

---

<sup>27</sup> Zona de desenvolvimento proximal.

partir de novas técnicas e recursos, retornando à prática, e assim, através de uma visão crítica, proceda as necessárias mudanças, transformando esse processo em um ciclo virtuoso.

Com relação ao perfil dessas APs, que será melhor detalhado na seção das micro-aulas, temos que AP16 leciona LI há apenas 6 meses em uma escola de idiomas e em uma empresa e AP19 é bolsista do CNPq, portanto, pode-se concluir que têm pouca experiência prática. Ademais, a experiência em escolas de idiomas é, basicamente, muito diferente da experiência na escola pública, pois as classes apresentam um número reduzido de alunos. Por outro lado, o professor normalmente tem de seguir o método, o material didático e os procedimentos ditados pela escola. Desse modo, a metodologia utilizada nesses cursos geralmente não conduzem o professor a análises mais profundas sobre a sua prática. Muito embora as teorias vistas durante a graduação tenham sido muito discutidas em sala de aula, faltou ainda um componente essencial para que essas APs pudessem ter uma visão mais crítica de seu ensinar – a prática em sala de aula.

Concordo com as afirmações de Blatyta, citada na página dezenove desta dissertação, ao afirmar que as mudanças ocorrem a partir de uma constante reflexão provocada pelo desequilíbrio dos confrontos com outras alternativas, pela análise das contradições, pelo conflito provocado por visões diferentes.

### **3.3.8. Observações das Micro-aulas**

A observação direta, segundo Allwright e Bailey (1991:3), não é sempre a forma mais apropriada de coletar dados em sala de aula. Segundo eles, o fato de estar sendo observadas pode mudar o comportamento das pessoas. Allwright e Bailey questionam se um professor pode agir naturalmente com um observador presente na sala de aula, com uma câmera, ou mesmo com um modesto gravador. Posso afirmar que os APs não pareciam se incomodar com a minha presença e foram muito receptivos com a minha pesquisa, pois estão habituados às gravações em vídeo de suas apresentações, conforme entrevista com PLI.

A despeito do fato de os APs se sentirem à vontade com a minha presença, deve-se salientar que essas observações, visto terem sido realizadas na sala de aula da universidade,

onde as interações são realizadas entre colegas, pode não revelar a verdadeira natureza da interação feita em uma sala de aula com alunos reais.

Um dos objetivos do questionário respondido pelos APs foi o de analisar se os motivos e as expectativas que os levaram a optar pelo curso de Letras tinham alguma influência no seu processo de ensino/aprendizagem. Portanto, sempre que considerar relevante, procurarei inserir algumas características do perfil dos APs, de modo a facilitar a compreensão e a análise das atitudes dos mesmos.

### **3.3.8.1. Grupo 1b (AP14 – AP17)**

AP14 e AP17 prepararam uma aula que pode ser oferecida tanto para iniciantes adultos como para alunos de 6ª série e utilizam a L-alvo para essa demonstração de aula, sendo esta um recorte de uma das aulas oferecidas na escola pública como parte do estágio supervisionado, já descritas anteriormente.

Os conteúdos trabalhados na aula demonstrativa na universidade foram: vocabulário com as partes e objetos que compõem uma casa; preposições *on*, *under* e *in* e verbo *there to be*. Para trabalhar as partes da casa, as alunas prepararam figuras com as partes de uma casa, além dos objetos que compõem essas partes. AP14 ia mostrando as figuras enquanto perguntava: “*What’s this in English?*” e, a seguir, ia escrevendo os nomes na lousa.

Quanto às preposições (*on*, *under* e *in*) e o verbo *there to be*, as alunas também prepararam cartões para explicar os seus empregos. O verbo “*there to b*”e também foi trabalhado com frases, utilizando o verbo no singular e no plural.

*AP17: Just for you to remember this, we have an activity...we’re talking about there to be and then you have the (I) about the parts of the house and then you use parts of the house like : This is the vocabulary ((vai apontando)), the grammar focus and this is the (.) You have these things to describe this ((usa a gramática para descrever as partes da casa))*

Ao terminar as explicações AP14 e AP17 utilizaram o retroprojektor para dar os seguintes tipos de exercícios:

1. Completar com o verbo *there to be* associado às partes de uma casa.
2. Sublinhar uma vez se for substantivo singular e duas vezes os substantivos no plural.
3. Circular todas as preposições que estão no texto.
4. Desenhar um quarto a partir de uma descrição oral.

Com relação às atividades que exigem do aluno mais autonomia, como o exercício quatro, AP17 afirma que normalmente os alunos têm dificuldade em fazer esse tipo de exercício. Possivelmente a dificuldade dos alunos se deva ao tipo de aula dada pela professora da escola pública, cuja abordagem, segundo o relatório de estágio das alunas, é estrutural.

Como forma de apresentar às APs uma alternativa para a atividade PPE faz a seguinte sugestão:

*PPE: eu acho que uma atividade com o there to be (.) dar a dois alunos, dois pedaços de papel, depois de praticar o there to be, depois de praticar as preposições você lhes dá (.) por exemplo ((escreve na lousa)) enquanto fala: SUN, HOUSE, MAN, BOY, KITE, MOUNTAIN, and TREE (...) você coloca dois alunos de costas e cada estudante desenha uma figura usando o sol, a casa. Além disso traga bastante gravuras, cópias coloridas. Peça aos alunos que desenhem e pintem os desenhos. Depois de desenharem, eles descrevem as gravuras, por exemplo, there is a boy in front of the house and the house is yellow. O outro aluno desenha a figura conforme a descrição do colega. É divertido.*

AP17 contesta dizendo ser difícil realizar esse tipo de atividade com 40 alunos na sala, sendo que os alunos não falam em inglês. AP14 comenta que a classe em que a atividade foi dada pode ser uma exceção.

Com relação à sugestão de PPE, em uma das aulas seguintes, AP14 diz ter aplicado a sugestão de PPE em sua sala de aula, afirmando ter sido o resultado excelente, pois os alunos participaram bastante da atividade. Possivelmente esse resultado se deve ao fato de que AP14 aplicou o exercício na escola de idiomas em que trabalha, onde os alunos são em número reduzido e estão mais habituados com outros tipos de atividades.

Embora AP14 não tenha frequentado cursos de extensão, participou de alguns congressos: L Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, X Congresso de Iniciação Científica, VI Jornada de Letras e Jornada Interdisciplinar de Leitura. Destes, apenas a Jornada de Letras, pode ter sido mais voltada para questões teóricas e práticas do ensino/aprendizagem de LEs, não sendo ainda suficiente para colaborar na construção de sua Competência de Ensinar. AP17 comprovou o interesse no desenvolvimento de sua Competência Lingüístico-Comunicativa, conforme seu relato, pois foi este o único curso de extensão proporcionado pela universidade que a AP frequentou, apesar de haver outros

cursos e eventos mais voltados para as teorias de ensino/aprendizagem, dentro da própria universidade.

Mesmo sabendo que ofereceram uma aula de base gramaticalista, assunto discutido por todos os professores formadores, submeteram-se às sugestões da professora titular da escola pública. Elas poderiam ter subvertido a ‘ordem’ da professora titular, apresentando exercícios de uma maneira mais contextualizada, amenizando o ‘peso’ da aula calcada em exercícios de memorização, embora ainda não sendo o ideal, pois essa contextualização, caso não fosse baseada em tarefas comunicativas<sup>28</sup>, poderia (cf. Bertoldo, 1995) servir de pretexto para o ensino de gramática.

Num primeiro momento da aula demonstrativa, essas alunas apresentaram uma abordagem de base gramatical. No final, com a apresentação de recursos visuais e a elaboração do exercício com desenhos há uma tentativa de aproximação com atividades mais comunicativas. Porém, os alunos da escola pública tiveram dificuldade em realizá-las porque estão habituados a um ensino onde as estruturas são apresentadas de forma fragmentada e descontextualizada.

Calderhead (1988:57) afirma que os alunos-professores possuem bases de conhecimentos anteriores que trazem para a sua prática. Esses conhecimentos de conteúdos e de teorias, a princípio, deveriam ser traduzidos em prática na sala de aula, mas nem sempre isso ocorre. É possível, mas constitui-se em um processo difícil e demorado, segundo ele.

Sendo assim, a base teórica advinda das aulas de LI, LA e PE, revelou-se apenas em parte na prática das APs responsáveis por essa micro-aula, porque essa relação é altamente complexa. Requer, conforme Blatyta (op.cit.), um processo de reflexão constante para que o professor possa ter mais consciência das decisões a serem tomadas em sala de aula, aproximando cada vez mais a teoria da prática.

As experiências de AP14 (3 anos) e de AP17 (2 anos) em escolas de idiomas é importante para compreender as ações dessas APs. Em geral, nas escolas de idiomas, não é desejável que seus professores ultrapassem o nível da metodologia imposta, ou seja, deve-se seguir o material didático, as técnicas e recursos pré-estabelecidos. Além disso,

---

<sup>25</sup> Tardin Cardoso, R.C.(2003), *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching*, oferece uma boa análise contrastiva entre as abordagens tradicional e comunicativa, fornecendo, ainda exemplos de tarefas comunicativas.

normalmente as provas já vêm elaboradas, fazendo com que os professores preparem os alunos para esses tipos de provas. Por outro lado, o fato de essas APs terem apresentado uma certa consciência a respeito de uma abordagem de ensino mais contemporânea, demonstra que as teorias apresentadas durante a graduação tiveram um certo impacto em suas abordagens de ensinar.

Ambas as APs sentem-se satisfeitas pela escolha da profissão e com a formação proporcionada pela universidade, sendo esse um aspecto que poderá refletir positivamente em suas práticas.

Possivelmente, a partir dessa e de outras experiências práticas, essas APs, poderão ir construindo a sua Competência de Ensinar, tendo em mente que, devido à complexidade da relação teoria e prática (Batyta, 1995; Tardin Cardoso, 2002), essa operacionalização não ocorre de maneira simples e direta.

### **3.3.8.2. Grupo 2b (AP9 - AP16 - AP19)**

O grupo prepara três atividades<sup>29</sup> para o nível básico sobre os modais *can*, *must* e *should*, utilizando-se de cartões e jogo de tabuleiro empregando *should* no sentido de sugestão; *can* no sentido de habilidade; e *must (n't)* como dever/proibição.

A atividade com o modal *should* é realizada em grupos, através da leitura de um cartão contendo uma situação problema por um grupo, enquanto que os membros do outro grupo deverão dar uma sugestão para solucionar o problema.

Enquanto os alunos, animadamente, lêem os cartões, alguns fazem brincadeiras fornecendo respostas absurdas para os problemas. Esse tipo de exercício contextualizado, bem dentro da proposta incentivada por PLI, PLA e PPE, pode ajudar o aluno a adquirir a Competência Lingüístico-Comunicativa. Porém, há que se observar que essa atividade, proposta para um nível básico, pode-se tornar um exercício mecânico de leitura de situações com respostas memorizadas de sugestões, caso os alunos ou mesmo os professores, não apresentem as habilidades necessárias para interagir na L-alvo. Segundo Almeida Filho (1998:23), a competência lingüística é desenvolvida automaticamente, ao se desenvolver a competência comunicativa, entretanto, o reverso pode não ocorrer.

---

<sup>29</sup> Essas atividades são detalhadas no anexo.

A atividade envolvendo o modal *can*, no sentido de habilidade, é realizada através de um jogo de tabuleiro. É um jogo de falso e verdadeiro, cujas frases contém afirmações sobre animais as quais os APs deverão dizer se são falsas ou verdadeiras.

Essa também foi uma atividade que envolveu os colegas, que gostaram do jogo. Deve-se alertar que é uma atividade que se for aplicada em classes numerosas tem de ser adaptada, de forma a levar todos os alunos a participarem, caso contrário pode gerar indisciplina por parte daqueles que não estão participando do jogo. Além disso, o professor deverá fazer com que as interações, mesmo que simples, sejam realizadas na L-alvo, caso contrário será apenas mais um exercício de memorização de estruturas e de vocabulário, não levando o aluno à Competência Lingüístico-Comunicativa.

Para finalizar, o grupo apresenta um exercício empregando *MUST* e *MUSTN'T*, que deve ser trabalhado individualmente. São distribuídas folhas com exercícios de relacionar. As figuras dos personagens estão desenhadas em ações que deverão ser relacionadas com as frases das placas. Exemplo: se na placa estiver escrito *Don't litter!*, e aparecer a figura de Tom jogando lixo no chão, os APs deverão relacionar a placa ao desenho do personagem e formar a frase *Tom mustn't drop litter*.

Esse exercício apresenta estruturas gramaticais em conjunto com informações sobre regras sociais, não havendo contextualização. Possivelmente se as APs tivessem conduzido a aula na L-alvo, aumentariam as chances de os alunos desenvolverem mais a sua produção. Há uma tentativa de transversalizar o tema. Contudo, essa transversalização perdeu o seu propósito na medida em que as APs não proporcionaram reflexões e discussões sobre as questões que podem estar envolvidas nas convenções sociais. O objetivo explícito foi o de apresentar os modais como verbos com o sentido de proibição.

No momento em que as APs terminam a apresentação, PPE questiona:

PPE: *Existe alguma teoria por trás disso?*

AP16: *aproveitar pra ensinar regras de etiqueta ...*

Evidentemente, não foi nesse sentido que PPE formulou a pergunta, que foi percebida e respondida pela colega.

AP9: *as inteligências múltiplas, aqui tem a lógico-matemática, relacionar, né. Tem a lingüística (I)*

Percebe-se, pela resposta de AP9 que esta assimilou as teorias sobre inteligência múltiplas oferecidas nas aulas de LI, mas os reais propósitos desse estudo, incentivados por PLI, não se materializaram.

A micro-aula reforça as minhas análises apresentadas no relatório de estágio realizado por AP16 e AP19. Essas APs assimilaram parcialmente as teorias de ensino/aprendizagem apresentadas pelos professores formadores, através da apresentação de jogos e brincadeiras formulados para dinamizar a aula. Apesar dessa tentativa de aproximação, as atividades ainda não se traduziram em tarefas comunicativas pelas razões expostas acima.

A questão do emprego da L-alvo em sala de aula pelos professores está diretamente ligada à sua fluência na língua, embora não se pudesse observar com mais rigor, pois a aula foi oferecida na língua materna.

AP9 tem uma Competência Lingüístico-Comunicativa reduzida. Segundo ela, uma vez que a universidade oferece licenciatura dupla, teria de optar por espanhol ou inglês. A sua opção pela Língua Inglesa se deu por razões práticas, pois o espanhol ainda não se consolidou como disciplina importante em nossas escolas, apenas algumas particulares é que oferecem essa disciplina. Essa AP sempre participou bastante das aulas de LA, demonstrando ler os artigos solicitados, então, o seu interesse pela língua materna levou-a a dar menos atenção à LI.

AP16 também apresenta uma Competência Lingüístico-Comunicativa média na LI, provavelmente o seu interesse maior seja o francês, visto ter cursado esse idioma em uma escola de línguas.

AP19 parece ter uma fluência melhor, no entanto, como já foi dito, o oferecimento da aula na LM impossibilitou a esta Pq analisar mais a fundo a questão.

As expectativas de AP 9, AP16 e AP19 de aprender gramática, segundo relatam no questionário, estão presentes nessa aula, embora ocorra uma tentativa de atuação dentro de uma abordagem mais contemporânea. Isso mostra a força da Competência Implícita na relação de forças das competências do professor. Embora as aulas na universidade tenham sido insistentemente orientadas por uma abordagem mais contemporânea, essas APs ainda apresentam o estruturalismo em suas orientações em sala de aula, resquícios, talvez, da abordagem das escolas públicas que freqüentaram antes da universidade.

É preciso que fique claro que a utilização de jogos e atividades com cartazes não garante a aprendizagem, caso não se constituam em tarefas comunicativas, em que o uso propositado da língua pode vir a delinear a competência na L-alvo

Ao responder à pergunta sobre a sua satisfação ao finalizar o curso, AP19 afirma que: “Me conscientizei da relação que eu haveria de estabelecer com a Gramática Tradicional e assimilei outros conteúdos”. A relação com a gramática tradicional é um objetivo distante do proposto pelos professores formadores.

AP19 parece ter buscado receitas de ‘aplicação’ na prática, pois a sua expectativa: “Aprender questões referentes à linguagem e como aplicá-las no ensino”. Foi um objetivo que considera ter alcançado.

Em 2003, quando esta parte da pesquisa foi realizada, AP9 não trabalhava como professora, AP16 atuava há apenas seis meses como professora em uma escola de idiomas e AP19 era bolsista pelo CNPq. Possivelmente a falta de experiência prática dessas APs pode ter influenciado nas suas abordagens, por outro lado, a satisfação dessas APs quanto ao curso parece não ter exercido muita influência nas suas percepções quanto às propostas do curso.

### **3.3.8.3. Grupo 3b (AP18 – AP20)**

A atividade da aula demonstrativa foi preparada para o nível básico e o objetivo, segundo AP18 é o de praticar perguntas e respostas tanto com *WH-questions* com o verbo *to be* e com os auxiliares *DO* e *DOES* para que os alunos assimilem as diferenças, pois esses encontram dificuldades no emprego dos auxiliares. As APs intercalam a língua materna e a LI para essa aula. Os componentes gramaticais aparecem, mas de uma forma contextualizada e dinâmica.

Para falar sobre o tema da aula, as APs preparam umas perguntas de modo que os colegas possam adivinhar do que se trata. O aquecimento (*warm up*) era sempre solicitado por PLI antes de iniciar as atividades. Essa atividade, realizada por meio de cartões, além de proporcionar a interação com os colegas, também teve como objetivo a formação de duplas, da mesma forma que PLI realizava a formação de grupos através dos interesses pelas inteligências múltiplas. Com a diferença de que nessa atividade, cada AP recebia o nome de um ator ou atriz e deveria procurar o colega que possuía o cartão com o

sobrenome de ator/atriz. Houve muita descontração para a realização dessa tarefa que proporcionou uma grande interação entre os colegas.

Na atividade seguinte, os APs que conseguiram encontrar o seu par, recebiam cartões com perguntas gerais sobre cinema. Nessa atividade, os APs também tinham de procurar o colega que estava com a resposta à sua pergunta e, enquanto os APs vão procurando seus pares, AP18 e AP20 vão orientando os colegas.

A atividade seguinte, denominada *Movie Discussion Questions*, constitui-se numa discussão sobre gostos com relação à cinema, realizada através de perguntas e respostas. No final, há uma discussão sobre o tema.

A última atividade, é um jogo de mímicas, onde os APs deverão adivinhar o nome do filme através de mímicas feitas pelos colegas, cujos gestos provocam muitos risos e brincadeiras.

*PPE: Com relação à essa atividade, vocês notaram o quê? Ela está dentro do que se propõe para o método comunicativo, né? Porque ela tem o information gap, não é isso? Os propósitos comunicativos da linguagem, se você tem Did she go to the cinema? Yes, she did, No, she didn't, isso aí não é comunicação. Aqui (.) essa atividade, ela é comunicativa, por que? Um deles tem a informação que o outro não tem. (I) como aquele gap game, ou essa atividade que, de certa forma, praticar as perguntas e as respostas, gramática, WH- questions, é uma maneira de você praticar perguntas e respostas, mas juntos com um assunto de interesse, um deles tem a informação e o outro não tem. Então aí, você pode fazer não só com filme, mas com outras, você está interessado em fazer qualquer coisa e o outro tem a outra informação e você tem parte da informação. Interessante é o mime game, muito interessante.*

Concordo plenamente com as observações de PPE. Além disso, posso afirmar que AP18 e AP20 demonstraram possuir uma ótima Competência Linguístico-Comunicativa, comprovada através das observações que fiz dos mini-cursos que apresentaram posteriormente. Apesar de não terem se comunicado na L-alvo o tempo todo, houve momentos de interação na L-alvo durante as atividades. Ambas têm muita desenvoltura em sala de aula, mostraram ter compreendido as concepções contemporâneas de ensinar e aprender pautadas na visão teórico-prático-reflexiva apresentada pelos professores formadores da universidade e que devem estar subjacentes à abordagem de ensinar do professor. O desejo de se tornarem professoras, provavelmente, teve uma influência determinante na aquisição das competências dessas APs. Ao freqüentarem congressos e cursos de extensão, tiveram reforçados os objetivos propostos pelos professores da

instituição. Essas alunas compreenderam também que não é ensinando a gramática descontextualizada que o aluno vai chegar a uma competência na L-alvo.

AP18 procurou relacionar a teoria e a prática no estágio supervisionado, de modo a evitar conflitos que poderiam ser causados pelo reduzido conhecimento apresentado pelos alunos do mini-curso que preparou para os alunos da escola pública, o qual relato na próxima seção. Foi capaz, portanto, de adequar o conhecimento adquirido na universidade ao minguido conhecimento apresentado por esses alunos. Esse preparo para a vida profissional é oportunizado, segundo a AP:

*Através dos estágios, dos mini-cursos, dos seminários nas aulas, somamos conhecimentos da realidade das salas de aula e, com isso, procuramos adequar e aperfeiçoar a nossa prática. (AP18: 23/06/2003)*

A AP leciona Língua Portuguesa, de 1ª a 4ª séries em uma escola pública de ensino fundamental e médio. Afirma que gosta do que faz, não se arrepende de ter escolhido a profissão e sente-se realizada como profissional. Segundo ela, participa, com frequência, de eventos e cursos de extensão, os quais trouxeram contribuições significativas sobre teorias de ensino/aprendizagem, além de subsídios para a sua prática.

AP20 alicerça a sua abordagem nas leituras que faz, nos cursos de extensão que frequenta e que, segundo ela, proporcionam-lhe reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem e que colaboram para a tomada de decisões sobre as ações a serem empreendidas em sala de aula.

A AP afirma que o curso lhe oferece um preparo para a vida profissional, pois utiliza muito do que aprendeu, em seu trabalho como professora de inglês há 4 anos em uma escola de idiomas e empresa. Em geral, costuma participar de cursos de extensão oferecidos pela universidade e nos locais de trabalho, sendo que estes, segundo a AP, forneceram importantes subsídios para a sua prática. Quanto às teorias de ensino/aprendizagem apresentadas nas aulas da universidade, a AP declara que além de contribuir para a sua prática, fazem com que reflita sobre o processo. Além de recorrer à literatura especializada, AP20 também procura ler sobre o que considera ser importante para o seu desenvolvimento profissional e, embora não discuta muito em sala de aula, declara que sempre reflete e busca tirar conclusões sobre as discussões. Possivelmente, devido a esse engajamento, a sua experiência na escola de idiomas pode não ter influenciado no planejamento da micro-aula apresentada.

Ambas as APs optaram pelo curso devido ao desejo de serem professoras, e, possivelmente, isso faça a diferença nas suas percepções e ações.

Para encerrar a aula, PPE apresenta mais uma demonstração de tarefa a ser utilizada em sala de aula como forma de despertar interesse e provocar interações na L-alvo, demonstrando a sua preocupação em que os APs percebam bem o que é uma tarefa comunicativa. Os detalhamentos dessa demonstração constam do anexo.

### **3.3.9. Os Mini-cursos Apresentados pelos APs**

Foram disponibilizados nove relatórios de mini-cursos realizados pelos APs. Desses relatórios, apenas três grupos não apresentaram mini-cursos utilizando técnicas de Inglês Instrumental. Situação considerada inusitada por PLI e PLA, que afirmaram ser esta a primeira vez, desde a instituição do curso de Letras na universidade, que ocorre fato semelhante. Segundo PLI, na turma anterior a essa, apenas uma dupla apresentou o mini-curso empregando essa técnica, argumento confirmado por PPE.

PLI afirma que esta pesquisadora pegou uma turma atípica. Devido à greve que ocorreu no início do segundo semestre de 2003, houve reposição de aulas, ocasionando um atraso e problemas quanto aos estágios de PE.

Quanto ao inglês instrumental, segundo PLI, é uma disciplina optativa:

*Como muitos de nossos projetos envolvem o inglês instrumental, os alunos acabam fazendo devido a esses projetos. Mas isso ajuda muito no processo. A gente recomenda muito, então a gente faz bastante propaganda no curso das disciplinas optativas. Há outras disciplinas optativas como pronúncia, gramática, produção oral.*

O atraso nos estágios de PE devido à greve pode ter causado problemas quanto à entrada dos APs nas escolas e também ter desmotivado os alunos a frequentarem os mini-cursos devido à proximidade do final de ano.

Com relação ao predomínio do oferecimento de Inglês Instrumental, os APs são incentivados a frequentar essa disciplina para agilizar as leituras dos textos solicitados pelos professores, criando, assim, uma nova alternativa para que alguns APs utilizem-se do material fornecido durante esse curso para facilitar o cumprimento do último compromisso que têm para com a disciplina de PE.

Segundo Calderhead (1988:57), os alunos-professores lidando com as limitações de tempo, acabam se utilizando daquilo que está mais ao seu alcance e que pode fornecer uma

resposta mais imediata às suas necessidades do momento. Ao invés de buscar alternativas de ensino a partir das teorias propostas pelos professores formadores, a maior parte dos APs buscou alternativas mais imediatistas e simples para a finalização do curso. Para PPE o instrumental é característico daquele aluno que quer fazer para terminar e entregar o relatório.

Segundo AP15, a carga de responsabilidade dos APs é muito grande e não sobra muito tempo, pois todos os professores querem colocar mais matéria porque acham que o que estão fazendo é insuficiente:

*Eles querem passar uma lista de bibliografia (.) No caso do PPE agora, não são tantas horas, tem que ter mais horas ((AP15 quer dizer que PPE considera que a duração do curso é insuficiente)). Aí o curso teria de ter seis, sete anos.*

Pude fazer o acompanhamento dos mini-cursos oferecidos pelo grupo 1c (AP14/AP20) e pelo grupo 2c (AP9/AP18). Quero esclarecer que não sou contrária ao ensino de Inglês Instrumental. Tudo depende dos objetivos e das necessidades dos alunos. No caso de alunos da rede pública que, normalmente, têm a LI como disciplina por sete anos e da rede particular<sup>30</sup> por um período mais longo, há tempo suficiente e é necessário que outras habilidades sejam desenvolvidas, lembrando as palavras de PLA, que a proposta de ensino de leitura seja relativizada, dado aos outros empregos que se pode fazer da LI.

AP14 e AP20 ministraram o mini-curso para trabalhadores do sindicato dos metalúrgicos e para alunos de outras áreas da universidade. Optaram por oferecer o instrumental pelos seguintes motivos: devido ao tempo reduzido, doze horas, não havendo tempo para trabalhar outras habilidades; solicitação dos trabalhadores do sindicato; necessidade de leitura de textos acadêmicos por parte dos alunos que frequentam a universidade. Os alunos mostraram-se interessados e participantes durante as aulas, sendo que um dos alunos declarou a esta Pq que o curso o ajudou na aprendizagem do curso de LI que frequenta no sindicato.

AP9 e AP18 ofereceram o curso para alunos do ensino médio que necessitavam de saber ler textos para os exames vestibulares, além do tempo, que também consideraram escasso para trabalhar com todas as habilidades.

Posso afirmar que essas alunas apresentaram um bom desempenho em sala de aula, tornando o curso de leitura agradável, ao proporcionar discussões envolvendo os assuntos

estudados e o oferecimento de músicas para compreensão e discussão. De uma maneira não tão intensa, também a escrita foi contemplada.

As discussões e reflexões realizadas no mini-curso oferecido por AP9 e AP18 na escola pública mostraram um novo caminho de aprendizagem ao qual os alunos não estavam acostumados. O resultado, segundo AP18, é que passaram a questionar a professora titular quanto ao distanciamento de suas propostas com a realidade (cf. Silva, 1991) e quanto à sua prática mecanicista (cf. Bertoldo, 1995).

No que se refere às outras competências, as análises dos relatórios de observação e regência podem ser tomados como referência.

O caso que mereceu atenção foi o do grupo 3c (AP15 e AP17), que conseguiram espaço em uma escola pública, prepararam um mini-curso bastante interessante sobre a aprendizagem de LI através de filmes e discussões sobre a cultura americana. Não obstante o esforço desses APs, apenas no primeiro dia de curso, houve um pequeno comparecimento dos alunos. No dia 15 de novembro de 2003, compareci à escola, interessada em acompanhar esse mini-curso, entretanto, o que pude observar foram os alunos, que não estavam em aula, jogando bola no pátio totalmente alheios ao oferecimento do curso. Embora os APs tivessem feito a divulgação e esclarecimentos sobre o curso nas classes e espalhado cartazes pela escola, é possível que os alunos não se sentiram interessados, por estarem cansados devido à aproximação das provas finais e do final do ano letivo, e, talvez até pela falta de incentivo da coordenação. É possível também que o descrédito quanto aos poucos resultados do ensino de LI, aliado à pura falta de interesse por assuntos outros que não lhes tragam recompensas em forma de notas, podem também ter contribuído para que os alunos não tenham comparecido ao mini-curso oferecido aos alunos do ensino médio, intitulado 'Discussão Cultura Americana Através de Filmes'.

Os filmes selecionados para as discussões foram: *American Beauty*, *The Beach* e *The Truman Show*. Segundo o relatório dos alunos:

*Os três filmes apresentam conteúdo riquíssimo para a discussão em sala de aula. Eles foram ainda divididos em uma abordagem principal e depois em seqüências de propostas para discussão. O primeiro, Beleza Americana, discute os valores culturais americanos a partir de núcleos familiares em crise, na dinâmica típica da vizinhança e da escola, visto pelo olhar dos adolescentes americanos em conflito*

---

<sup>30</sup> Vale lembrar que muitas escolas particulares oferecem LEs desde a primeira série do ensino fundamental.

*direto com seus pais e com os valores do trabalho e sucesso. O segundo, A Praia, discute a utopia da juventude, seus conflitos a partir de relacionamentos humanos de uma comunidade alternativa, isolada em uma praia paradisíaca do Pacífico Sul. Sonho e realidade se confrontam neste filme, bastante perturbador para os jovens, que no final do colégio procuram e questionam os ideais de vida. No terceiro filme, O Show de Truman, o questionamento se faz pelo absurdo da interferência da mídia na vida das pessoas. Os programas de TV Big Brother, Casa dos Artistas e a novela Celebridade tornaram esse tema o assunto do dia. Para o primeiro filme, fizemos uma completa discussão, pois esses mesmos tópicos eram básicos também para outros filmes. Formada essa base, divulgamos os temas e demos a direção de abordagem dos outros filmes, verbalmente e através de cartazes, que anexamos ao relatório.*

AP15 e AP17 relatam assim o encontro que tivemos na escola onde deveria ter sido realizado o mini-curso, e, apesar do problema da falta de alunos, houve a possibilidade de reflexão sobre o assunto:

*Nesse dia, o estágio também foi produtivo, pois o problema espontaneamente transformou-se em questionamento, com a chegada da pesquisadora da Unicamp. Colocamos todos esses problemas para ela e, para a nossa surpresa, percebemos que toda essa situação é muito comum e já era conhecida por ela, em sua própria experiência. Na sexta-feira, então, avaliamos de forma complementar as relações atuais entre Universidade e Escola, entre o que estudamos para dar aula e o choque com a realidade escolar, como estágio da cultura brasileira, com a estrutura educacional do Brasil. Também foi colocada a forma tradicional de ensino de Inglês nas escolas das redes pública e particular. Concluímos que a escola atravessa uma grande transição. Que o ensino tradicional está superado mas, no momento, nada há que substitua a situação teoricamente ultrapassada. Tudo isso contribuiu para formar o contexto de nosso mini-curso. Já tínhamos conversado sobre isso em aula, mas há aspectos que somente são compreendidos na realidade concreta. (AP15 e AP17 – relatório do mini-curso)*

Tanto os alunos como esta Pq concordam que foi uma experiência muito válida e que trouxe à tona os problemas que envolvem a escola pública, expostos acima. Os APs afirmam que enfrentaram adversidades, várias condições desfavoráveis que os desafiaram a desenvolver habilidades de planejamentos de aulas e de reflexão sobre a profissão. AP17, como já mencionado anteriormente, é professora de LI e AP15 prestou o concurso para ingresso na rede estadual, obtendo aprovação, assim, esses dois APs, apresentam uma demonstração de vontade e determinação, que espero que permeie toda a sua carreira:

*A nossa perspectiva, portanto, é a de seguir a carreira profissional de professor de Inglês, independente da continuidade da formação universitária. Com isso queremos dizer que levamos a sério o aprendizado de nosso curso, e que daqui a alguns meses poderemos estar dependendo de nossa capacidade de dar aulas para sobreviver, com muito gosto, pois ambos gostamos muito disso. (AP15 e AP17 – relatório do mini-curso)*

AP15 mostrou estar alinhado com a visão reflexiva e crítica proposta pelos professores da universidade. Mesmo na situação adversa que encontrou na escola pública, conseguiu tirar ótimas reflexões sobre sua profissão.

Mesmo não podendo observar a sua atuação, percebo em AP15 um professor reflexivo e questionador. As atividades preparadas para o mini-curso estão de acordo com a abordagem proposta na universidade, talvez um pouco além da capacidade dos alunos para os quais preparou a sua proposta. Essa pode ter sido uma das causas do não comparecimento dos alunos no mini-curso a partir do segundo dia de aula, entre os outros motivos já apontados anteriormente.

A formação anterior de AP15 (Escola de Comunicação e Artes da USP e Jornalismo na Cáspes Líbero) pode ter contribuído para a maturidade de suas opiniões, além, certamente, das orientações propostas pelos professores formadores da universidade. Com relação aos problemas enfrentados quanto ao mini-cursos, AP15 afirma já ter comentado com PPE sobre a necessidade de haver um trabalho de preparação com a escola antes de se fazer um mini-curso. Esse trabalho, para AP15, deveria ser feito durante o semestre inteiro na forma de entrosamento com o professor de Inglês e com os orientadores pedagógico, de atividades culturais e de atividades de extensão. Sobre aqueles que se utilizaram do Inglês Instrumental para realizar o mini-curso esse AP declara:

*(...) quem fez isso pode ter conseguido público, mas como é que vai avançar nos termos do Inglês que a gente aprende na universidade? (...) o que faz sentido é você ser ousado e tentar colocar em prática alguma coisa. (AP15)*

Quanto à AP17, esta conseguiu compreender, de certa forma, as teorias apresentadas pelos professores formadores, conforme pudemos observar em seu relatório e em sua micro-aula. Portanto a sua vontade e determinação em busca da sua profissionalização é um indício de que poderá evoluir no seu aprendizado.

AP6 e AP7 também encontraram problemas com relação a alunos interessados em participar do mini-curso. Problema que foi parcialmente “solucionado” pela professora titular, que ofereceu pontos na média para quem comparecesse, além disso, a despeito da propaganda e da grande divulgação feita, poucos alunos se interessaram. Esse é o poder da nota, implícito na ditadura imposta por alguns professores como forma de coagir os alunos a se “interessarem” por uma determinada atividade ou controlar a disciplina. A crença na cultura da nota vem se perpetuando em nossas escolas levando alunos e professores ao

afastamento do real objetivo do ensino/aprendizagem, i.e., o desenvolvimento de suas competências e a sua conseqüente autonomia. A atitude dessa professora revela o desejo de “domesticação” do educando (cf. Freire, 1970/1987:61-63.) de forma a apassivar ainda mais o que já foi apassivado ao longo de décadas de educação bancária.

Concluindo, ao triangular as informações dos estágios supervisionados<sup>31</sup> e, ao acompanhar a atuação dos APs nas micro-aulas e nos mini-cursos, pude observar que as percepções sobre uma mesma questão são vistas sob várias perspectivas. Essa constatação vem confirmar as considerações de Prabhu (2004), de que a aprendizagem, como um fenômeno individual, “varia de um aprendiz para o outro no que se refere ao momento em que acontece, o ritmo de progressão e o estágio que alcança em um determinado período”. Portanto, a compreensão subjetiva sobre o ensino pode ter influenciado esses diferentes professores de variadas formas (cf. Prabhu, 1990). Dessa maneira, os objetivos, os desejos, as motivações e as crenças de cada aluno-professor podem ter influído em suas percepções sobre o processo de ensino/aprendizagem. Essas diferenças dificultaram a análise e levaram-me à classificação de outros três grupos de APs com base em suas competências já detalhadas anteriormente:

Grupo 1d: AP14 e AP17  $\square$  não conseguiram relacionar a teoria que adquiriram à prática em sala de aula<sup>32</sup>;

Grupo 2d: AP9, AP16 e AP19  $\square$  mostraram pouca assimilação da teoria e, conseqüentemente, não puderam relacioná-la à prática;

Grupo 3d: AP18 e AP20  $\square$  compreenderam a teoria e conseguiram relacioná-la à prática.

Devo observar que mesmo compreendendo a teoria e conseguindo relacioná-la com a prática, ainda não posso afirmar que AP18 e AP20 têm a Competência de Ensinar consubstanciada em suas práticas, pois as análises se restringiram às propostas

---

<sup>31</sup> Como os estágios supervisionados já estavam sendo realizados quando do meu primeiro contato com PPE, as análises desses estágios foram feitas com base nos relatórios.

<sup>32</sup> Vale lembrar que, ao utilizar o termo prática em sala de aula, no caso da pesquisa em si, refiro-me às práticas iniciais dos APs durante os estágios e apresentações realizados na disciplina de PE

apresentadas no curso. Contudo, esse é um grande passo, pois o desempenho dessas APs mostra sinais de que a reflexão já faz parte de suas abordagens.

De qualquer forma, nesses três grupos de APs, em maior ou menor grau, houve a assimilação das teorias apresentadas em sala de aula, mas as conexões com a prática só se tornarão constantes, a partir das suas vivências, das auto-análises, conforme propõe Allwright (1991), para que os profissionais estabeleçam os princípios que os auxiliem nas tomadas de decisões em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base as questões levantadas na introdução, quais sejam, a formação insuficiente em alguns cursos de formação de professores e os poucos resultados quanto ao ensino de LEs em nossas escolas, o propósito desta dissertação foi analisar como se processa a formação pré-serviço dos professores de Línguas Estrangeiras e qual é a contribuição dessa formação para prática desses professores nos estágios supervisionados. A investigação realizada junto aos professores formadores em uma universidade pública paulista, forneceu os subsídios para responder à primeira pergunta de pesquisa: **Como o curso de Letras em questão apresenta as teorias de ensino/aprendizagem de LEs durante a graduação?**

As análises dos registros revelam que os alunos-professores do curso de Letras (Inglês) são expostos às teorias de ensino/aprendizagem e à prática no decorrer de todo o curso, primeiramente através da disciplina de Língua Inglesa, conforme entrevista com a professora, sendo a sua fala comprovada pelos trabalhos realizados pelos APs, em forma de apresentações e monografias, relativos aos contos de fadas, inteligências múltiplas e aprendizagem de inglês através de filmes. À medida em que esses tópicos são trazidos para a discussão, as teorias são intercaladas a partir das pesquisas realizadas pelos APs<sup>33</sup>. Há um objetivo claro nas propostas dos trabalhos apresentados por PLI, sempre voltado para a problematização e reflexão sobre os tópicos, com base em aportes teóricos.

Essa prática de leitura/problematização/discussão entrelaçados às teorias é levada adiante também pelos professores de Linguística Aplicada e Prática de Ensino. Podemos tomar como exemplo, o texto de Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001) que PLA utilizou como base para a explicitação sobre a elaboração do texto acadêmico.

Com relação à Prática de Ensino, há um primeiro momento em que PPE apresenta as teorias para discussão e, um segundo momento sobre a prática<sup>34</sup>, mas sempre com um vínculo na teoria, como nos momentos em que os APs fazem análises de aulas com base nas reflexões sobre abordagens de ensino, ou nos momentos em que PPE tece comentários sobre as apresentações dos APs.

---

<sup>33</sup> No caso das inteligências múltiplas, PLI não oferecia a teoria de maneira expositiva. Os APs realizavam uma pesquisa em torno do assunto, expondo-o na forma de seminários e de demonstrações de aulas.

<sup>34</sup> Refiro-me às mini-aulas, às micro-aulas, aos estágios e aos mini-cursos.

Portanto, as teorias são vivenciadas pelos APs na forma de leituras, problematização, discussões e incursões pela prática durante os estágios supervisionados, constituindo-se em um processo ‘interativo contínuo’ (cf. Calderhead, 1988), não sendo uma pura e simples exposição desvinculada de análises e reflexões.

Com relação à sugestão feita por Teixeira da Silva (2000) para oportunizar mecanismos de desenvolvimento das habilidades orais, já são utilizados nas aulas de LI, conforme mencionado na entrevista com PLI. A outra sugestão da autora de que sejam incluídas disciplinas específicas na área de Linguística Aplicada também já é praticada na universidade.

No último ano do curso, a teoria e a prática propostas nas aulas de LI encontram-se com as disciplinas de LA e PE. Essas três disciplinas procuram integrar-se tentando minimizar a complexidade da interação entre o conhecimento teórico e as ações na prática. Considero importante reafirmar a importância dessa integração, principalmente nos momentos em que os professores resgatavam conteúdos oferecidos nas aulas dos colegas, interligando os assuntos e, ao mesmo tempo, trazendo mais esclarecimentos aos futuros professores.

A formação pré-serviço, no dizer de Korthagen (1988:35), deve promover a competência do professor para a reflexão sobre sua prática. Essa reflexão capacita o professor a tomar decisões diante de situações de imprevisibilidade, possibilitando o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor. As posições de Freire (1970), Altet (2001), Schön (2000) e Wallace (1991) demonstram que o processo reflexivo é consubstanciado na inter-relação dos conhecimentos de base científica e de base prática, uma tônica sempre presente nas aulas dos três professores formadores.

Foi possível observar uma ideologia latente nos discursos desses professores, percebida pelo desejo de mudanças no quadro atual da escola pública. Portanto, a ênfase direcionada para a conscientização e discussão das questões que envolvem o ambiente da escola pública, tinha como objetivo preparar os futuros professores para enfrentar e, possivelmente, empreender ações para a transformação desse quadro.

Sabendo que conscientizar apenas não basta, os APs são levados a interagir com os professores da rede pública, através de um dos projetos desenvolvidos dentro da universidade, que, além de auxiliar na formação continuada dos professores em serviço,

possibilita um primeiro contato para que os APs possam, posteriormente, observar e atuar nas salas de aula desses professores nos estágios supervisionados.

As ações desses professores formadores, vão de encontro com o que Prabhu (2001: 60/63) conceitua como ideologia, i.e., o desejo de mudar e a tentativa de melhorar o estado de coisas no mundo, tendo como objetivo trazer uma nova luz que torne as pessoas conscientes das injustiças e que as mobilize no sentido de reverter esse quadro.

É importante ressaltar que os contornos do curso de Letras da universidade pesquisada são delineados pelos professores que, ao discutir as lacunas e os problemas ocorridos durante o curso, procuram encontrar novas formas de reorganização do currículo. Aqueles que se dispõem a “dar a cara a bater”, conforme as palavras de PLI, são os que passaram pelo processo de fortalecimento, tão enfatizado por PLA e conhecem a importância de se aprender com os erros. Muitas vezes não são erros, são conflitos decorrentes das idiossincrasias que levam cada indivíduo a ter diferentes objetivos, motivações, expectativas, desejos e crenças.

A reorganização é realizada a partir da análise desses conflitos ou de questões que envolvem o curso. Em sua entrevista, PLA informa que é sempre procurado no final do curso por alguns APs para esclarecimentos quanto a projetos de ingresso na pós-graduação. PLA tem ciência de que seu programa é ambicioso e ressenete-se de não poder realizar os micro projetos que constam de sua ementa, assim, ao perceber que realmente a elaboração de projetos de pesquisa é inviável dentro da disciplina, uma nova grade foi elaborada para as turmas seguintes(ver anexo).

Em novembro de 2004, ocasião em que a entrevista com PLI foi realizada, a nova grade já estava sendo implementada. Sendo assim, ela esclarece que nessa nova grade, os conceitos de LA são oferecidos desde o início do curso e, no final, há uma elaboração de tarefas, de acordo com o que foi visto. Dependendo do enfoque das leituras, há um direcionamento das atividades. Para analisar o filtro afetivo<sup>35</sup>, por exemplo, orienta-se para que as tarefas sejam elaboradas na tentativa de fazer com que o filtro afetivo do aluno diminua, segundo PLI. Toda a parte de avaliação é feita a partir da participação e da auto-avaliação dos pares, desde o início do processo. A auto-avaliação é feita em todas as

---

<sup>35</sup> Para Krashen (1983:31), o filtro afetivo alto ou forte pode provocar bloqueios na aprendizagem. Por outro lado, se o filtro afetivo do aluno estiver baixo ou fraco, este estará mais motivado a buscar e a obter mais insumo, sendo que isso o tornará mais propenso à aquisição da segunda língua.

disciplinas, com o objetivo de conscientizar os APs quanto ao seu processo de aprender e ensinar de forma a facilitar essa transposição para a sala de aula.

Concluindo a resposta à minha primeira pergunta, o trinômio teoria-prática-reflexão mostrou ser a tônica das aulas dos professores formadores. Esse trinômio tem sido amplamente abordado nas pesquisas atuais referentes ao ensino/aprendizagem de línguas e parece haver um consenso entre os pesquisadores de que a reflexão deve ser uma prática contínua (cf. Richards e Lockhart, 1994; Freire, 1996; Altet, 2001; Schön, 2000 e Wallace, 1991).

Ao contrário de alguns cursos de formação de LEs, que proporcionam apenas os conhecimentos relacionados com a língua e a literatura, as aulas de LI no contexto observado evidenciaram a busca do desenvolvimento da Competência Lingüístico-Comunicativa, essencial para os professores de línguas; das Competências Teórica e de Ensinar, que podem levar a uma futura Competência Profissional.

As aulas de LA mostraram a preocupação de PLA com o embasamento teórico dos APs, através das leituras e discussões em sala de aula, que procuravam sempre focalizar o fortalecimento dos futuros professores. Certamente, o senso de coerência interna (Prabhu, 1990) difere de AP para AP. Portanto, procuramos compreender esse processo a partir das vivências dos APs através da prática dos estágios supervisionados e das suas apresentações em sala de aula.

A partir da triangulação dos dados obtidos nas observações das micro-aulas, dos mini-cursos, além das análises dos relatórios de estágios de regência, dos questionários e das entrevistas, tentarei responder à minha segunda pergunta de pesquisa: **Como o aluno professor articula as teorias de ensino/aprendizagem de LEs apresentadas pelos professores durante a graduação?**

De maneira geral, os APs adquiriram um conceito contemporâneo de língua, linguagem, ensinar e aprender LEs. Entretanto, esta pesquisa apresenta uma limitação no que diz respeito às observações realizadas nos estágios supervisionados, pois não dizem respeito às situações do dia-a-dia da sala de aula de uma escola regular. Não podemos afirmar se os APs terão a mesma desenvoltura em outros contextos e se os conhecimentos adquiridos na graduação serão confirmados na sua prática docente, sem a supervisão do professor.

Considero importante que outras pesquisas sejam direcionadas para o acompanhamento dos professores pré-serviço e, posteriormente, em serviço para analisar a possibilidade da relação teoria e prática, a partir dos conhecimentos adquiridos na universidade, levando em conta as variáveis<sup>36</sup> que podem interferir nesse processo.

A maior parte dos APs tinha como expectativa a aprendizagem de gramática ao iniciar os estudos na universidade, e, embora essa expectativa não tenha sido concretizada, todos os APs sentem-se satisfeitos com o curso, pois o embasamento teórico e prático ofereceu-lhes a oportunidade de olhar a profissão de forma mais reflexiva:

*O curso superou as minhas expectativas em relação às teorias sobre língua e linguagem (...) o curso de Letras me revelou ótimos caminhos para reinterpretar o meu mundo. (AP2: 23/06/2003)*

*Eu tinha uma idéia um tanto equivocada ao ingressar no curso. Pensava que iria aprender a “gramatiquisse” que já tinha visto no Magistério ((curso que freqüentou antes de ingressar na universidade)) (...) Como disse, tinha uma idéia errônea no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem e o curso ampliou a minha visão. Me “abriu a cabeça” ((grifo da AP)). (AP18: 23/06/2003)*

Conforme já mencionado, as análises da entrevista com PLI e as observações das aulas de LA e LI mostram que há uma preocupação constante dos professores formadores na relação teoria-prática. Contudo, isso não isenta os APs de enfrentarem problemas ocasionados, conforme Russell (1988:13), pelo contraste sentido entre os cursos de formação e as experiências dos futuros professores na prática, conforme as afirmações de dois APs.

*A gente é preparado para fazer a aula num nível, mas na hora que você vai fazer o estágio, você não consegue aplicar as questões (...) a gente não vai fazer uma pergunta mastigada para responder alguma pergunta que você já sabe.(AP15: entrevista em 15/11/2003)*

A afirmação acima pode ser analisada de duas formas. Por um lado, observa-se que a formação oferecida na universidade é pautada em um ótimo nível e mostra que para acompanhar o ensino é preciso reflexão (... *a gente não vai fazer uma pergunta mastigada para responder o que se sabe*). Por outro lado, alguns dos APs ainda não parecem estar preparados para lidar com o confronto entre o que aprendem na universidade e com a

---

<sup>36</sup> As variáveis são inúmeras, entre elas, motivação do professor e do aluno; estratégias de ensino e de aprendizagem; as questões afetivas, etc. Assim, o professor ao desempenhar o seu trabalho como educador, deverá ter conhecimento das inúmeras variáveis que compõem as dimensões do processo ensino/aprendizagem.

realidade da sala de aula, na qual o professor, com uma formação profissional limitada (cf. Almeida Filho, 1991), não é capaz de levar o aluno a uma aprendizagem significativa, repete modelos e mecaniza o ensino.

*É o conflito. O que você acaba fazendo, entrando na onda. Acaba que aquilo que eu aprendi na faculdade, eu não posso aplicar em lugar nenhum. O que eu faço com isso? Coloca na caixinha, guarda e começa a navegar no barco, senão a gente não consegue (...)* (AP17: entrevista em 15/11/2003)

Uma possível resposta a essa questão é fornecida por Blatyta (1995), Vieira-Abrahão (1996), Alvarenga (1999b) e Basso (2001) que apontam a reflexão, decorrente da integração dinâmica entre as competências do professor<sup>37</sup>, como um caminho para a compreensão da prática pedagógica. Essas pesquisas mostram a necessidade de se estar preparado para as situações adversas através da reconstrução constante da prática.

Nenhum programa por mais que esteja voltado para a formação teórico-crítica, está isento de ‘conflitos’. No entanto, ao compararmos com os resultados, por exemplo, das pesquisas realizadas por Vieira-Abrahão (op.cit.) e Alvarenga (1999a), há um enorme avanço na formação dos professores no contexto desta pesquisa. Concordo com AP15 quando afirma que estamos num momento de transição e é preciso que se prepare os APs para atravessarem esse momento. O desejo de colocarem em prática, de imediato, as propostas apresentadas na graduação, deve dar lugar a uma mudança paulatina, preparando o aluno e o professor já em serviço para essa transformação, a fim de evitar o grande choque das propostas contemporâneas com o tradicionalismo que se instaurou nas salas de aula das escolas, em geral.

Certamente, essa questão não passou despercebida por PLI que, ao apresentar os filmes sobre professores que são bem sucedidos, apesar de trabalharem com turmas problemáticas, constitui-se numa tentativa de preparar os APs para trabalhar na adversidade.

Na verdade, não considero o contraste entre o que se aprende nessa universidade e a realidade da sala de aula como um conflito, mas um desafio a ser superado através da auto-educação contínua (Moita Lopes, 1996:184), da pesquisa-ação (Wallace, 1991:56) e da formação auto-sustentada (Freitas, 1999). Seria uma afirmação simplista, acreditar que os

---

<sup>37</sup> Todos esses trabalhos têm como base o modelo de competências proposto por Almeida Filho.

APs concluem a sua graduação com uma plena Competência de Ensinar, pois essa competência vai sendo (re)construída ao longo de toda a sua vida profissional.

Os conflitos entre o que esperamos fazer e o que realmente fazemos está presente nas experiências iniciais dos APs. Concordo com Busher, Clarke e Taggart (1988:90) ao afirmarem que as experiências iniciais não são compostas de muita coerência interna e considero que as antigas crenças podem ir sendo reavaliadas no contato com as teorias contemporâneas.

Em sua pesquisa com professores pré-serviço e recém-graduados, Russell (1988:32) conclui que embora muito significativa, a questão de como a teoria e a prática se relacionam é muito problemática, sendo a experiência um dos caminhos para delinear o processo individual de aprender e ensinar. Mesmo os professores mais experientes não estão isentos dos conflitos que podem decorrer da relação teoria-prática, por ser uma relação difícil (cf. Blatyta, 1995 e Tardin Cardoso, 2002) e, muitas vezes, de natureza contraditória.

As possibilidades de conscientização e transformação são limitadas quando se está sozinho. Connely e Clandinin (1995:12-13) afirmam que é necessário que os professores se engajem em interações com outros professores fora da sala de aula para contar suas histórias, refletir sobre elas, terem suas histórias ouvidas de diferentes maneiras e recontadas para que as reflexões em conjunto possibilitem o despertar para as transformações.

As mudanças que vão ocorrendo no contexto da nossa pesquisa, são o resultado do diálogo entre os professores formadores. Em sua entrevista, PLI afirma que os objetivos dos professores na universidade são uniformes e que, em suas interações, compartilham dos bons e dos maus resultados e discutem os problemas que surgem no decorrer do curso, de modo a encontrar alternativas para as restrições que eventualmente possam ocorrer. A tarefa dos professores formadores desse contexto não é fácil e requer muitas horas de trabalho nos bastidores. Os resultados nem sempre são os que esperam, mas novas sementes estão sendo lançadas, esperando que com isso, o momento de transição passe a ser o momento de reflexão.

A relação teoria e prática não é simples, como vimos, por essa razão há que se atribuir uma importância crucial para os cursos de formação de professores que trazem em

seu bojo essa conscientização e que procuram lançar as bases para que, futuramente, esses profissionais se engajem em um processo de reflexão (Blatyta, 1995) e isso poderá fazer a diferença na sua atuação em sala de aula.

Esperamos que esta pesquisa sirva de base para o desenvolvimento de futuros estudos para a formação de professores de modo a preencher as lacunas que esta, certamente, apresenta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993, 2ª ed. 1998.
- \_\_\_\_\_. O Professor de Língua Estrangeira Sabe a Língua que Ensina? A Questão da Instrumentação Lingüística. Contexturas: APLIESP, vol.01, 1991.
- \_\_\_\_\_. A Abordagem Norteadora da Ação do Professor. In: J.C.P. de Almeida Filho (org.). Parâmetros para o Ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 1997.
- \_\_\_\_\_. Análise da abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: J.C.P. de Almeida Filho (org.) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.
- \_\_\_\_\_. Escolha e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas. Contexturas: APLIESP, vol. 2, 1994.
- \_\_\_\_\_. O Horizonte da Pesquisa Aplicada no Âmbito do Ensino de Línguas em 2001. II SETA, out. 2001.
- \_\_\_\_\_. O Professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. Horizontes em Lingüística Aplicada, vol. 3, p. 7-19, Brasília/UNB, 2004.
- \_\_\_\_\_. A Trajetória de Mudança no Ensino e Aprendizagem de Línguas: Ênfase ou Natureza? Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.
- ALLWRIGHT, D. The Death of the Method. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, Canadá, 1991.
- ALLWRIGHT D. e BAILEY, K.M. Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALTET, M. As Competências do Professor Profissional: Entre conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar. In: Philippe Perrenoud, Léopold Paquay, Marguerite Altet e Évelyne Charlier (orgs.) Formando Professores Profissionais. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALVARENGA, M.B. Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a Formação em Serviço. Tese de Doutorado. UNICAMP, IEL, Campinas, SP, 1999a.

- \_\_\_\_\_. Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com Reconhecido Nível Teórico em Lingüística Aplicada. In: . Almeida Filho, J.C.P. (org.). O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999b.
- ASSIS-PETERSON, A.A. Reflexões sobre a Prática Pedagógica. In: Contexturas. Indaiatuba: APLIESP, vol.4, pp.43-50, 1998/1999.
- \_\_\_\_\_ e GOLÇALVES, M. de O.C. Qual é a Melhor Idade para aprender Línguas? Mitos e Fatos. Contexturas. Indaiatuba: APLIESP, vol. 5, pp. 11-26, 2000/2001.
- 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. Tese de Doutorado. UNICAMP, IEL, Campinas, SP, 2001.
- BERTOLDO, E.S. Professores de língua estrangeira em formação: seu discurso em um evento de letramento em curso de licenciatura. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, IEL, Campinas, SP, 1995.
- BLATYTA, D.F. Mudança de Habitus e Teorias Implícitas – Uma Relação Dialógica no Processo de Educação Continuada de Professores. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, IEL, Campinas, SP, 1995.
- BROWN, D.H. Theories of Second Language Acquisition. In: Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice Hall Regents, 3ª ed., 1993.
- \_\_\_\_\_. Teaching by Principles. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
- BUSHER, H, CLARKE, S. e TAGGART, L. Beginning Teachers' Learning. In: J. Calderhead. Teachers' Professional Learning. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1988.
- CALDERHEAD, J. Teachers' Professional Learning. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1988.
- CANALE, M. e SWAIN M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, vol. 1, nº 1, 1980.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards, J.C. e Schmidt, R.W. Language and Communication. London and New York: Longman, 1983, 2ª ed., 1984.
- CAVALCANTI M.C. e MOITA LOPES L.P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. Trabalhos em Lingüística Aplicada nº 17, pp. 133-144, Campinas, 1991.

- CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax. The M.I.T. Press: Cambridge, Massachussets, 1965.
- CLARKE, M.A. The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. In: *Tesol Quarterly*, Vol. 28, nº 1, 1994.
- CONNELLY F.M. e CLANDININ, D.J. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred, and Cover Stories. In: D.J. Clandinin e F. M. Connelly. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995.
- DEWEY, J. Experience and Thinking. In: *Democracy and Education*. The Macmillan Company, 1916. HTML markup copyright ILT Digital Classics. Página da internet:   
 – HYPERLINK "http://www.ilt.Columbia.Edu/publications/dewey.html"   
 – [www.ilt.Columbia.Edu/publications/dewey.html](http://www.ilt.Columbia.Edu/publications/dewey.html) .
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M.C. Wittrock, M.C. (org.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986, 3ª ed.
- FÉLIX, A. As Crenças de Duas Professoras de uma Escola Pública sobre o Processo de Aprender Língua Estrangeira. In: Almeida Filho, J.C.P. (org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. Os Bastidores do Processo de Ensino-Aprendizagem: Uma Análise de Abordagem de Ensino em Sala de Aula de LE. *Revista Letras*, Vol. 10, nº 1 e 2. Campinas: PUCCAMP, 1991.
- \_\_\_\_\_ e BIZON, A.C.C. Revisitando um Professor em sua Sala de Aula: Movimentos em Direção a uma Prática Diferenciada. In: José Carlos P. de Almeida Filho (org.) *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 17ª ed.
- \_\_\_\_\_. A Concepção Bancária da Educação como Instrumento de Opressão. Seus pressupostos, sua Crítica. In: *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970, 17ª ed., 1987.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 1993, 14ª ed. 2003.
- FREITAS, M.A. Uma Análise das Primeiras Análises de Abordagem de Ensino do Professor de Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, IEL, Campinas, SP, 1996.
- FREITAS, M.A. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: J.C.P. de Almeida Filho (org.) *O*

- Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In: J.B. Pride e J. Holmes (eds.). Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth, U.K.: Penguin, 1972.
- KORTHAGEN, F.A.J. The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching. In: J. Calderhead (ed.). Teachers' Professional Learning. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1988.
- KRASHEN, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press: Oxford. 1ª ed. 1982, 2ª ed. 1983, 3ª ed. 1984.
- KUHN, T.S. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975, 2ª ed. 1978.
- LEFFA, Vilson J. Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002. Capturado em março de 2002 da página da internet: [www.leffa.pro.br/autonomia.htm](http://www.leffa.pro.br/autonomia.htm)
- LONG, Michael H. The Least a Second Language Acquisition Theory Needs to Explain. Tesol Quarterly, Vol. 24, nº 4, 1990.
- MARGONARI, D.M. O Papel do Humor no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. Trabalho apresentado no V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Águas de Lindóia, SP, de 21 a 30 de novembro de 2002.
- MOITA LOPES, L.P. Oficina de Lingüística Aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- NUNAN, D. The Learner-Centred Curriculum. Cambridge: CUP, 1988.
- NUNES, C.M.F. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve Panorama da Pesquisa Brasileira. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 74, abril/2001 (27-41).
- OLIVEIRA, M.K. Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- PERRENOUD, P. Entrevista ao Programa Roda Viva, TV Cultura, SP. em 19/11/2001.
- \_\_\_\_\_. Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PRABHU, N.S. There Is No Best Method - Why? Tesol Quarterly, vol. 24, nº 2, 1990.

- \_\_\_\_\_. A Dinâmica da Sala de Aula. Trad. J.C.P de Almeida Filho e R.C.T. Cardoso. In: Revista Contexturas, vol. 5, pp. 79-96, Indaiatuba, SP: APLIESP, 2000/2001.
- \_\_\_\_\_. Ideação e Ideologia na Pedagogia das Línguas. Trad. R.C. Tardin Cardoso e M. M. Kondo Claus. Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº 38: 59-67. Jul./Dez., 2001.
- \_\_\_\_\_. Ensinar é, no Máximo, Esperar que o Melhor Aconteça. Trad. L.M.G. Castelo Branco e M.M. Kondo Claus. Horizontes em Lingüística Aplicada, ano 2, vol. 01, Brasília/UNB, Julho/2004.
- RICARDO, S. T. A Linguagem e o Processo de Construção do Conhecimento: Subsídios para a Formação do Professor de Inglês. Tese de Doutorado, LAEL, PUC, São Paulo, 1999.
- RICHARDS, J.C. The Dilemma of Teacher Education in TESOL. *Tesol Quarterly*, vol.21, nº 2, junho, 1987
- RICHARDS, J.C. e LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1994, 2ª ed., 1995.
- RUSSELL, T. From Pre-service Teacher Education to First Year of Teaching: A Study of Theory and Practice. In: J. Calderhead (ed.). *Teachers' Professional Learning*. Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1988.
- SCHÖN, D.A. *Educando o Profissional Reflexivo*. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. TARDIN CARDOSO, R.C. O Imaginário do Comunicativismo entre Professores de Língua Estrangeira/Inglês (e sua confrontação com teoria externa). Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, SP, 2002.
- SILVA, M.A.C.M.B. *É Verdade ou Faz –de-Conta?: Observando a Sala de Aula de Língua Estrangeira*. Tese de Doutorado, UNICAMP, IEL, Campinas, SP, 1999.
- TARDIN CARDOSO, R.C. O Imaginário do Comunicativismo entre Professores de Língua Estrangeira/Inglês (e sua confrontação com a teoria externa). Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, SP, 2002.
- TAYLOR, D.S. The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, Vol. 9, nº 2. Oxford University Press, 1988.
- TEIXEIRA DA SILVA, V.L. *Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE*. Tese de Doutorado, UNICAMP, IEL, Campinas, SP, 2000.

- TELLES J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, nº 2, 2002 (91-116).
- VAN LIER, L. Some Features of a Theory of Practice. *Tesol Journal*, Vol. 4, nº 1, 1994.
- VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas – Pressupostos e Percursos. In: J.C.P. de Almeida Filho (org.). *Parâmetros atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1977.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de Sua Prática em Sala de Aula. Tese de Doutorado, UNICAMP, IEL, Campinas, SP, 1996.
- WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1991, 6ª ed., 1997.
- WIDDOWSON, H.G. On the Limitations of Linguistic Applied. *Applied Linguistics* 21/1: 3-25, 2000.
- XAVIER, R.P. Avaliação Diagnóstica e Aprendizagem. *Contexturas: APLIESP*, vol.4: 99-114, 1998/1999.
- ZANELLA, J.L. Dilemas de um Professor em Sala de Aula na Busca de um Ensino Reflexivo. Palestra ministrada no dia 25/5/2000 no Educador 2000 – Congresso Internacional de Educação. Página da Internet: \_ HYPERLINK "<http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/jlzanella.htm>"  
<http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/jlzanella.htm>
- ZEICHNER, K.M. Educating Reflective Teachers for Learner-Centered Education: Possibilities and Contradictions. Plenária apresentada no XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, Universidade de Londrina, PR. (novembro), 2001.

## **ANEXO 1: EMENTAS**

### **Plano de Ensino – LINGÜÍSTICA APLICADA E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA – 2003/1**

#### **Objetivos Gerais**

Propiciar ao futuro professor de língua inglesa, uma fundamentação em lingüística aplicada que o leve a compreender, de forma abrangente, a natureza do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês, especificamente), propiciando-lhe o desenvolvimento de poderização (empowerment) para atuar consciente e criticamente sobre o referido processo.

#### **Ementa**

1. Lingüística Aplicada – Ensino/aprendizagem de língua estrangeira (natureza dos estudos, metodologia de pesquisa)
2. Abordagens de Ensino, Modelos de Aquisição, Material Didático e Planejamento de Cursos de Língua Estrangeira – inglês.
3. Aspectos lingüísticos, cognitivos, sócio políticos e culturais do ensino/aprendizagem de língua inglesa.
4. Questões práticas de sala de aula de língua inglesa.

#### **Tópicos/Duração**

- 1) (8 horas) Lingüística Aplicada – conceituação, objetivos, natureza dos estudos, metodologia de pesquisa.
- 2) (12 horas) Abordagens de ensino de línguas estrangeiras: conceituação, constituintes, panorama histórico (abordagens clássica, estrutural, comunicativa). Metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Novas tecnologias no ensino de LE.
- 3) (14 horas) Modelos de aquisição de línguas estrangeiras. Variáveis: interlíngua, características do bom aprendiz, diferenças individuais, objetivos, estratégias, aspectos lingüísticos, psicossociais, culturais e políticos.
- 4) (12 horas) Análise crítica de materiais didáticos e de práticas pedagógicas de ensino de língua inglesa. Critérios para seleção de materiais, atividades, metodologia.
- 5) (10 horas) Desenvolvimento de micro projeto de investigação de tópico de ensino aprendizagem de língua inglesa (ciência, metodologia de pesquisa, desenho de pesquisa, elaboração de micro projeto).
- 6) (2 horas) Conceitos – Avaliação escrita
- 7) (2 horas) Análise crítica de situação/contexto de ensino de língua inglesa, avaliação escrita

### **Objetivos específicos**

Ao final do semestre, composto de 15 semanas, o aluno deverá estar apto a: a) compreender a natureza dos estudos em lingüística aplicada na área de ensino/aprendizagem de Segunda língua e língua estrangeira; b) refletir criticamente sobre os diversos aspectos e variáveis inerentes aos processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês); c) desenvolver a capacidade de conduzir micro investigações, teoricamente embasadas, focalizando tais aspectos e variáveis, e d) analisar situações práticas de ensino/aprendizagem de língua inglesa, avaliando criticamente e propondo sugestões/alterações com embasamento teórico.

### **Estratégias de Ensino**

T.1) Aulas expositivas e discussão de textos de diferentes autores focalizando os tópicos. T.2) Aula expositiva, discussão de textos, ilustração do uso de diferentes metodologias (material em vídeo). T.3) Discussão de textos, exemplificação focalizando as diversas variáveis, indicação de trabalhos de pesquisa, análise de exemplos. T.4) Discussão de textos focalizando os tópicos, fornecimento de materiais didáticos (amostras) para avaliação crítica, apresentação de situações hipotéticas de ensino para análise crítica, orientação dos alunos para atividade em grupo de análise crítica e seleção de materiais didáticos e práticas pedagógicas, solicitando que o resultado seja apresentado em sala de aula. T.5) Aula expositiva, com discussão de textos focalizando o conceito de ciência e questões de metodologia de pesquisa em lingüística aplicada – língua estrangeira, orientação para a elaboração e desenvolvimento de micro projeto de investigação de questão pertinente da (para a) área. T.6) Seleção de conceitos relevantes da área para que os alunos manifestem, por escrito, a compreensão dos mesmos. T.7) Descrever contexto específico para que os alunos desenvolvam análise crítica, demonstrando conhecimento obtido na disciplina.

### **Atividades dos alunos**

T.1) Leitura dos textos indicados e participação nas discussões em sala de aula. T.2) Leitura dos textos indicados, contribuição nas discussões, problematização com base na experiência de aprender língua. T.3) Leitura dos textos indicados, análise crítica de variáveis/aspectos estudados, oferecimento de exemplos com base na experiência anterior de aprender (ou ensinar) língua estrangeira (inglês), análise de exemplos, participação nas discussões em sala de aula. T.4) Leitura dos textos indicados, participação nas discussões em sala de aula, realização de análise crítica e seleção de materiais didáticos e práticas pedagógicas no ensino de inglês língua estrangeira, com sustentação teórica. T.5) Leitura dos textos indicados, participação em discussão na sala de aula, reflexão para definição de questão de pesquisa, elaboração (orientada) de micro projeto, desenvolvimento do projeto: coleta, análise de dados, apresentação de resultados – (avaliação parcial). T.6) Elaboração de respostas que revelam a compreensão de conceitos-chave em lingüística aplicada: ensino/aprendizagem de língua estrangeira. T.7) Realização da prova, analisando criticamente uma situação de ensino/aprendizagem de língua inglesa, embasado em conhecimentos da lingüística aplicada.

Obs.: Para todos os tópicos (exceto o 7): elaboração de resenhas e trabalhos escritos focalizando textos/aspectos específicos.

### **Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos**

A avaliação consistirá em processo contínuo. Além de exercícios em sala de aula, apresentação das leituras de forma crítica e discussão sobre os assuntos abordados, que serão considerados no item participação (**15 pontos**), serão avaliados: a) a elaboração e desenvolvimento de um micro projeto de investigação abordando uma questão de ensino/aprendizagem de língua inglesa (**15 pontos**); b) apresentação em sala de aula de trajetória de pesquisa em LA, com base em relato (artigo) de investigação na área de ensino/aprendizagem de língua inglesa (**10 pontos**); c) elaboração de resenhas (**15 pontos**); d) apresentação crítica de textos da área em forma de seminário (**15 pontos**); e)

uma prova escrita focalizando conceitos-chave da área (15 pontos), e, f) uma prova escrita de análise crítica de situação específica de ensino de língua inglesa (15 pontos). Não será atribuído o conceito I para esta disciplina.

### **Bibliografia**

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas, Pontes, 1993.

BROWN, H.D. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall: Englewood Cliffs, 1987.

ELLIS, R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford, OUP, 1994.

HOWATT, A.P.R. A History of English Teaching. Oxford, OUP, 1977.

KRASHEN, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Hertfordshire, Prentice Hall International, 1987.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. How Languages are Learned. Oxford, OUP, 1993.

MOITA LOPES, L.P. Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. Approaches and methods in language teaching: a description and analysis. Cambridge, CUP, 1996.

SELINKER, H.H. Fundamental concepts of language teaching. Oxford, OUP, 1994.

WALLERSTEIN, N. Language and Culture in Conflict. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1987.

WIDDOWSON, H.G. O ensino de línguas para a comunicação. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, Pontes, 1991.

PERIÓDICOS: Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (Revista da ALAB) / Trabalhos em Lingüística Aplicada Unicamp / Applied Linguistics / Studies in Second Language Acquisition / Letras Puccamp / Contexturas.

<b>Turma/Disciplina: 191477 - A - PRAT DE ENSINO E ESTAGIO SUPERVISIONADO EM LINGUA INGLESA 1<sup>38</sup></b>	
<b>Objetivos Gerais da Disciplina</b>	
<p>1. Fornecer ao aluno subsídios para que ele possa refletir e desenvolver consciência crítica sobre a atual situação do ensino de Língua Inglesa em contexto de escola pública (ensino fundamental e médio);</p> <p>2. Por meio do estudo de fundamentos teóricos, levar o aluno à observação, à análise da prática pedagógica de um professor em exercício e ao planejamento de aulas como estagiário, propiciando, assim, formação de qualidade ao futuro professor de Língua Inglesa;</p> <p>3. Colocar o aluno em contato direto com a realidade de ensino da rede pública, por meio da observação e regência de aulas em apoio ao professor responsável pelo ensino da Língua Inglesa, de modo que a experiência contribua para a sua formação e amadurecimento.</p>	
<b>Ementa da Disciplina</b>	
<p>1. Análise, seleção, utilização e avaliação de materiais didáticos</p> <p>2. Simulação de aulas</p> <p>3. Estágio de observação e apoio ao professor de Língua Inglesa em sala de aula</p>	
<b>Objetivos Específicos</b>	
<p>Por meio do estudo de fundamentos teóricos, levar o aluno à observação, à análise da prática pedagógica de um professor em exercício e ao planejamento e regência de aulas como estagiário, propiciando, assim, formação de qualidade ao futuro professor de Língua Inglesa;</p>	
<b>Estratégias de Ensino</b>	
<p>- Aulas expositivas dialogadas; debates a partir de leituras e experiências; estágios supervisionados.</p>	
<b>Atividades dos Alunos</b>	
<p>Participação oral nos debates e nas aulas expositivas dialogadas; leitura e fichamento de textos.</p> <p>Participação nas atividades práticas (preparação e/ou seleção de materiais e micro-aulas; observação e regência de aulas em escolas da rede pública; relatório final de estágio.</p>	
<b>Recursos a serem utilizados</b>	
<p>1. Propostas Curriculares de Língua Estrangeira da CENP.</p> <p>2. Parâmetros Curriculares Nacionais, livros didáticos;</p> <p>3. Material suplementar de apoio preparado pelo docente responsável pela disciplina;</p> <p>4. Textos de livros, revistas e periódicos;</p> <p>5. Lousa, giz, retroprojetor, vídeo</p>	
<b>Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos</b>	
<p>provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, etc..)</p>	
<p>Avaliação contínua no desenvolvimento das aulas regulares, por meio da observação dos seguintes aspectos: frequência e participação das discussões em sala de aula (leitura de textos</p>	

<sup>38</sup> Alguns itens das ementas (número de créditos, requisitos da disciplina, etc.) foram suprimidos para facilitar a leitura, não havendo nenhum prejuízo para a compreensão das mesmas.

indicados e avaliação dos estágios) (peso 1); elaboração de planos de aula, materiais e desempenho na regência e micro-aulas (peso 1); relatório final de estágios supervisionado (peso 1). A média final dos alunos será o resultado da média aritmética das 3 notas atribuídas durante o curso

### **Bibliografia**

- ALMEIDA FILHO, J.C.P (org.). O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.
- \_\_\_\_\_. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, São Paulo, Pontes, 1993.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação \_ terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999, v.1.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTRO, S. T. R. De. As teorias de aquisição/aprendizagem de 2ª língua/ língua estrangeira: implicações para a sala de aula. In: Contexturas nº 3. São Paulo/APLIESP, 1996, p 39-46.
- CUNHA, M.I. da. O Bom Professor e sua Prática. 9ª ed. Campinas: SP, Papyrus, 1999.
- DOFF, A. A training course for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- KLIPPEL, F. Keep talking. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. In Contexturas nº 4, São Paulo/APLIESP, 1999, p 13-24.
- LEFFA, V. J. A look at students' concepts of language learning. Trabalhos em Linguística Aplicada, n.17, p.57-65, 1991.
- KRASHEN, S. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- MARGONARI, D.M. A Situação Atual do Ensino de Inglês nas Escolas Públicas de 1º e 2º grau de Araraquara \_ SP. Monografia. São Paulo: FCL/UNESP Araraquara: Mimeo, 1997.
- MARIN, A.J. (coord.) Didática e trabalho docente. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 1996.
- MOITA LOPES, L.P Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- PAIVA. V.L.M.O (org.) Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas/ UFMG, 1998.
- PRABHU, N.S. The dynamics of the language lesson. TESOL Quarterly, 26(2):225-242, 1992.
- PRABHU, N.S. There's no best method - Why? TESOL. Quarterly, 24(2):161-176, 1990.
- RINVOLUCRI, Mário. Humanising your coursebook. Londres: Delta Publishing, 2002.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular de Línguas Estrangeiras MODernas: Inglês - primeiro grau. São Paulo SE/CENP, 1998.
- SILVA, Ademar. O monitor do monitor. Contexturas. São Paulo/APLIESP, n.3 ,p 75-84, 1996.
- UR, Penny, WRIGHT, Andrew. Five minutes activities. Cambridge: CUPress, 1994.
- WICKS, Matt. Imaginative Projects. Cambridge: CUniversity Press, 2000.
- WIDDOWSON, H.G. O ensino de línguas para a comunicação. Campinas: Pontes, 1991.

## Formulário de Plano de Ensino

Turma/Disciplina: <b>PRAT DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA 2</b>	2003/2
--	--------

### Objetivos Gerais da Disciplina

1. Orientar o aluno estagiário quanto à aplicação dos fundamentos lingüísticos e metodológicos adquiridos na Lingüística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa 1.
2. Sensibilizá-lo quanto à realidade das escolas de ensino fundamental, médio e escolas de idiomas.
3. Orientá-lo na execução e avaliação do plano de curso elaborado na Prática 1.
4. Na elaboração, utilização e avaliação de materiais.

### Ementa da disciplina

1. Estágio na forma de mini-curso e/ou regência em língua inglesa em escolas de ensino fundamental/médio e/ou escolas de idiomas.
2. Avaliação e orientação sobre a prática de ensino dos alunos estagiários.

### Tópicos/Duração

1. Programação e cronograma do curso/estágio. Ensino de Leitura em Língua Estrangeira (LE) no ensino médio: apresentação e discussão (4hs).
2. Atividades de escrita (correção) e de Listening em LE: Propostas. Atividades orais, role-plays e jogos comunicativos. Propostas de projetos e cronograma de apresentação das micro-aulas (6hs).
3. Atividades comunicativas: possibilidades, Inteligências Múltiplas. Apresentação e discussão. O papel de recursos visuais na aula de LE (4hs).
4. Apresentação dos projetos (micro-aulas). Possíveis temas: aspectos culturais e o ensino de LE; Cultura por meio de filmes, música e textos; o conto fantástico e de fadas em LE (12hs).
5. Discussão e avaliação dos estágios (4hs)

#### Prática:

1. Contato com as escolas e programação das atividades de estágio (4hs).
2. Preparação de planos de ensino e de aula contendo: objetivos, seleção, conteúdos, atividades, estratégias metodológicas e procedimentos de avaliação. Seleção e/ou confecção de materiais didáticos (10hs).
3. Estágio de regência.

### Objetivos Específicos

A partir do referencial teórico já estudado em PEES1, levar o aluno a:

- Elaborar um mini-curso ou um tópico a ser desenvolvido com um único grupo;
- Elaborar planos de ensino e de aulas que contemplem propostas significativas de ensino para esse mini-curso e, como estagiário, regê-lo em uma escola da rede oficial;
- Observar, registrar, analisar e avaliar as situações vivenciadas durante o estágio;
- Desenvolver projetos que contemplem alternativas metodológicas significativas aos diversos temas do ensino/aprendizagem de língua estrangeira.
- Apresentar e analisar tais projetos em micro-aulas simuladas.

### **Estratégias de Ensino**

Aulas expositivas dialogadas; debates a partir de leituras, experiências e projeção de vídeo; simulação individual de aula desenvolvida a partir de um projeto; estágio supervisionado.

### **Atividades dos alunos**

Leitura de textos, preparação de plano de ensino para um minicurso com seus respectivos planos de aula: seleção e/ou elaboração de materiais didáticos; regência de aulas em escola pública de ensino; pesquisa e execução de um projeto a ser apresentado em micro-aula, redação do relatório final de estágio.

### **Recursos a serem utilizados**

Propostas Curriculares de Língua Estrangeira da CENP; Parâmetros Curriculares Nacionais; Material suplementar de apoio selecionado e trazido pelo docente; Livros didáticos; Textos diversos de revistas e periódicos; Lousa, giz, retroprojetor e vídeo.

### **Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos**

(Provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, etc.)

Avaliação contínua no desenvolvimento das aulas regulares. A nota final resultará da média aritmética das seguintes atividades: (1) Presença e participação nas discussões sobre estágios e temas desenvolvidos durante as aulas; (2) Relatório de estágio: plano de curso com respectivos planos de aula; (3) Regência de aulas; (4) Elaboração e apresentação de projeto para a sala de aula.

### **Bibliografia**

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões Comunicativas no ensino de línguas. Campinas/SP: Pontes Editores, 1993.

CASTRO, S.T.R. de. As teorias de aquisição/aprendizagem de 2ª língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula. In: Contexturas nº 3. São Paulo/APLIESP, 1996, p. 39-46.

CUNHA, M.I. da O Bom Professor e sua Prática. 9ª ed. Campinas: SP, Papirus, 1999.

DOFF, Adrian. A training course for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LEFFA, V.J. O ensino de línguas estrangeiras no cenário nacional. In Contexturas nº 4. São Paulo/APLIESP. 1999, p. 13-24.

KLIPPEL, F. Keep talking. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MARGONARI, D.M. A situação atual do ensino de Inglês nas escolas públicas de 1º e 2º graus de Araraquara/SP. Monografia. São Paulo; FCL/UNESP Araraquara: Mimeo, 1997.

MARIN, A.J. (coord.) Didática e trabalho docente. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 1996.

MOITA LOPES, L.P. Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

PAIVA, V.L.M.O. (org.) Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências. 2ª ed. Campinas,

SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas/UFMG, 1998.

SILVA, Ademar da. O monitor do monitor. In: Contexturas. São Paulo/APLIESP, 1996, pp 75-84.

UR, Penny., WRIGHT, Andrew. Five minutes activities. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SILVEIRA, R.S. Um olhar sobre o ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em contexto de escola pública. Relatório de pesquisa apresentado para Exame de Qualificação. São Paulo: FCL/UNESP Araraquara: Mimeo, 2000.

WIDDOWSON, H.G. O Ensino de línguas para a comunicação. Campinas/SP: Pontes, 1991.

Revista: Contexturas (1 a 5) APLIESP – Associação dos professores de língua inglesa do Estado de São Paulo.

Revista: Trabalhos em Lingüística Aplicada – IEL – DLA – UNICAMP

Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999, v. 1.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês/1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1998.

\_\_\_\_\_. Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna: Inglês – 2º grau. São Paulo: SE/CENP, 1998.

## ANEXO 2: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM O PROFESSOR<sup>39</sup>

1. Nome:

Idade:

2. Em quais escolas leciona atualmente?
3. Leciona português também?
4. Em quais níveis de ensino leciona?
5. Quais os períodos em que leciona?
6. Há quantos está dando aulas?
7. Você tem nível superior? Onde cursou?
8. Você tem habilitação para lecionar inglês?
9. Fez algum curso particular de inglês? Por quanto tempo?
10. Por que você optou por fazer faculdade de Letras?
11. Você acha que a fundamentação teórica e pedagógica que recebeu na faculdade foi suficiente para elaborar suas aulas?
12. Quando você se formou era sua primeira intenção dar aulas de inglês?
13. Se não era a sua intenção dar aulas de inglês, você acha que mesmo assim está se saindo bem? Você gosta do que faz? Gostaria de mudar de profissão?
14. Você acha importante ser professor?
15. Você tem algum tempo reservado para o estudo da disciplina que leciona?
16. Costuma ler trabalhos a respeito do ensino de língua inglesa?
17. Você participa de encontros de professores, palestras, seminários; enfim, procura se especializar de alguma forma? Considera isso importante?
18. E com relação ao ensino de inglês, você acha importante ensiná-lo? Por que?
19. Quais são seus objetivos em relação ao ensino/aprendizagem de inglês no ensino fundamental? E no ensino médio?
20. Você faz o planejamento do curso? Você define os objetivos de cada aula?
21. Como você define/estabelece os conteúdos do curso?
22. Você acha que seus alunos estão motivados para aprender inglês?
23. O que você acha do desempenho dos seus alunos em sala de aula até o momento?
24. Fale sobre alguma atividade que você desenvolve ou desenvolveu com seus alunos na qual obteve bons resultados.
25. Como os outros professores da escola vêem o ensino de inglês e o trabalho que você desenvolve?
26. O fato de inglês ser considerado atividade tem alguma influência na sua prática pedagógica?
27. Quais instrumentos de avaliação você utiliza?
28. Você adota algum livro didático? Qual? Você o considera um bom material didático?
29. Você conhece a Proposta Curricular de Língua Inglesa? Já aplicou alguma atividade? Como foram os resultados?
30. Conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e os Temas Transversais? Como teve a acesso a eles? De modo geral, como os avalia?
31. O que você pensa sobre a proposta de trabalho com os Temas Transversais inseridos no ensino de língua inglesa? Você já aplicou alguma atividade incluindo os temas?
32. Qual sua opinião sobre a escola de um modo geral?
33. Para finalizar, que tipo de apoio gostaria de receber dos estágios no seu trabalho. No que você acha que poderíamos contribuir para suas aulas?

---

<sup>39</sup> Roteiro fornecido por PPE para elaboração do perfil dos professores da rede pública em que os APs realizaram seus estágios.



## ANEXO 4: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS-PROFESSORES

### QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO CURSO DE LETRAS

Peço a sua colaboração para responder a este questionário cujo objetivo é o de coletar informações que possam fornecer subsídios para a pesquisa a respeito da formação de professores de língua estrangeira. Asseguro que os nomes dos participantes permanecerão em sigilo, garantindo o caráter confidencial desta pesquisa. Agradeço a sua colaboração que, certamente, muito contribuirá para este trabalho.

Data de nascimento...../...../.....      Sexo.....      Estado civil .....

Nº de matrícula na universidade .....

1. Onde você concluiu o segundo grau? (nome da escola, cidade e ano)

.....

.....

2. Gradou-se em algum outro curso universitário? Caso a resposta seja afirmativa, indique o curso, o nome da instituição e o ano.

.....

.....

3. Que motivos o (a) levaram a fazer o curso de Letras?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Quais eram as suas expectativas ao iniciar o curso?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Agora que você está no último ano, você se considera satisfeito em relação às expectativas iniciais?

Por favor, justifique.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. Você freqüentou/freqüenta cursos de idiomas? Em caso afirmativo, quais?

.....  
.....  
.....

7. Freqüentou cursos no exterior? Em caso afirmativo, especifique.

.....  
.....  
.....

8. Caso você já atue como professor (a),

a) assinale o tipo de instituição:

- ( ) escola pública de ensino fundamental e médio
- ( ) escola particular de ensino fundamental e médio
- ( ) escola de idiomas
- ( ) outras: .....

b) mencione a disciplina que você leciona, há quanto tempo e qual é a sua carga horária:

.....  
.....

c) assinale como você se sente como profissional:

- ( ) 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 (a) como profissional

9. Caso você atue em outra área mencione:

a) a sua função: .....

b) jornada de trabalho semanal: .....

c) se pretende atuar como professor (a): .....

10. Se você não pretende trabalhar como professor (a), indique as razões:

.....  
.....  
.....  
.....

11. Você participou/participa de cursos de extensão e/ou capacitação profissional? Em caso afirmativo, mencione o curso, nível, local, organizadores e período.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

12. Se a resposta para a pergunta anterior foi afirmativa, assinale as alternativas quanto a esses cursos:

- trouxeram contribuições significativas sobre teorias de ensino-aprendizagem de línguas
- forneceram importantes subsídios para a minha prática de ensino
- não trouxeram contribuições significativas
- não contribuíram em nada para o meu conhecimento acadêmico

13. Caso você tenha participado de congressos ou eventos relacionados à sua área de interesse, relacione os últimos dos quais participou, especificando o evento, local, período e organizadores.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

14. Se a resposta à pergunta anterior foi afirmativa, indique de que maneira esses eventos influenciaram em seu conhecimento:

- foram excelentes para aprimorar meus conhecimentos teóricos na área de ensino-aprendizagem de línguas
- contribuíram para que eu pudesse ter um melhor entendimento sobre a relação entre a teoria e a prática de ensino-aprendizagem de línguas

( ) as teorias apresentadas nesses eventos já tinham sido oferecidas no meu curso e não contribuíram em nada para o meu desenvolvimento

15. Qual a importância que as teorias de ensino-aprendizagem apresentadas no seu curso têm para você:

( ) ajudam a entender melhor o processo de ensino-aprendizagem

( ) poderão contribuir/ contribuem para a minha prática

( ) fazem com que eu reflita sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas

( ) não ajudam em muito, pois o que realmente conta é a experiência do professor

( ) não contribuem em nada, pois é muito mais interessante copiar os modelos dos meus antigos professores e que deram certo

16. O seu curso está lhe oferecendo um preparo para a vida profissional? Por favor, justifique a sua resposta.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

17. Você costuma recorrer à literatura especializada na área de ensino-aprendizagem de línguas indicada por seus professores? Em caso afirmativo, indique alguns títulos que você considera mais relevantes e a frequência com que você os lê.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

18. Você normalmente participa de debates e discussões sobre questionamentos levantados em sala de aula? Justifique.

.....  
.....  
.....  
.....

## **ANEXO 5: MAIS ESCLARECIMENTOS OFERECIDOS PELOS PROFESSORES FORMADORES**

### **Algumas considerações de PLA em sua entrevista:**

*Não deu tempo de trabalhar Ellis, tem textos importantes mas não deu tempo. Entra nas discussões porque a gente puxa. As questões aparecem no meio de outras discussões. Na parte didática é que às vezes não fico muito satisfeito, eu volto com eles pro texto com a preocupação de que alguns não tenham lido. Era melhor que eu conseguisse me libertar mais disso. Leram, vou pegar os pontos principais para jogar a discussão. Alguns textos consigo fazer isso, mas outros não. (...) O propósito era ir além do texto. Lia aquele texto, mas a gente discutia muito mais, falava de outros textos. Dá pra fazer isso também só com os pontos principais. A preocupação é com alguns alunos que não lêem. Era uma turma que eu tinha muita liberdade e eles não escondiam isso. Essa turma foi bem participativa, mas a anterior participou mais. A avaliação na disciplina de LA é processual, a participação é também avaliada, é possível observar quem participa bastante. São reflexivos. A maior parte lia, mas dá para perceber quem não lia. Na prova eles foram bem porque várias questões eram problematizadoras.*

### **PLA ESCLARECE A NOVA GRADE:**

Nessa nova grade, no nono e no décimo semestres, haverá uma nova disciplina que, a princípio será denominada de Tópicos de Pesquisa em Ensino, na qual os APs farão o seu trabalho de conclusão de curso. Eles poderão optar pelas áreas em que orientarão os projetos: Literatura Brasileira ou Portuguesa; Língua Portuguesa, Lingüística, Lingüística Aplicada ao Ensino de LE. Uma vez que o curso é voltado para a formação de professores o foco será no ensino e, de acordo com as diretrizes do MEC, contemplará uma carga prática maior. Portanto, os alunos farão a observação de aulas para propor alguma solução para um eventual problema de ensino. Como as disciplinas terão um caráter mais pedagógico, a LA vai aparecer de maneira mais explícita nas disciplinas de língua.

Na grade anterior havia uma disciplina de Literatura Inglesa e uma de Literatura Norte Americana. Na nova grade, serão duas disciplinas de Literatura Inglesa e duas de Norte Americana e a idéia é voltar para o ensino. Como preparar e ensinar uma aula sobre algum tópico de literatura. Os APs já fazem isso quando apresentam os seminários, mas nesse nova grade, aparecerá na ementa de modo a registrar que, nesse processo, os APs estarão realizando uma parte pedagógica.

## **PLI TRAZ MAIS ESCLARECIMENTOS SOBRE A NOVA GRADE:**

Algumas mudanças foram efetuadas também quanto à obrigatoriedade das disciplinas. Na grade nova a partir da Língua Inglesa 7, complementando as afirmações de PLA, ou eletivo ou é optativo. Houve um aumento no leque de disciplinas, mas elas se tornaram optativas porque se o aluno quer se dedicar mais ao Inglês, ele vai assumir mais disciplinas de LI. Se ele quiser se dedicar mais à Lingüística, Língua Portuguesa ou Literatura, ele vai fazer mais disciplinas nessa área. Haverá flexibilidade para direcionar o perfil de curso que o AP quer fazer. Até o sexto período, entende-se que o aluno ainda não está amadurecido para fazer essa opção e, pelo fato de que vai ter dupla habilitação, há que se garantir que esse aluno possa dar uma boa aula, caso venha a assumir aulas de LI. Isso pode fazer diferença na hora da seleção para um cargo, pois em seu currículo estará discriminado o número de horas que se dedicou a cada disciplina.

### **OS PROJETOS DESENVOLVIDOS NA UNIVERSIDADE DE ACORDO COM PLA**

A partir de 2001, ano em que iniciei os meus estudos na pós-graduação, advindo daí uma participação mais ativa em congressos, tenho observado o engajamento dos APs nesses eventos. Desse grupo, treze alunos declararam participar de congressos e cursos de extensão, inclusive apresentando trabalhos, com o objetivo de compartilhar as suas experiências nos projetos desenvolvidos pela universidade junto à comunidade. As experiências adquiridas nesse engajamento pode vir a delinear um profissional com as competências desejáveis para um professor reflexivo.

A preocupação com a formação teórico-crítico-prática do professor pode ser constatada pelos projetos desenvolvidos pelo departamento de Letras, no sentido de integração dos alunos com a comunidade. Nesse sentido, PLA traz mais esclarecimentos sobre esses projetos.

**Ensino de Português para Estrangeiros** - os APs assistem aulas, participam da confecção do material, da preparação de aulas e depois passam a ministrar aulas. PLA considera esse projeto importante para quem está se formando como professor de LE porque ao ensinar a língua materna o AP consegue perceber muito mais aspectos do processo de ensinar e aprender LE. Ao ensinar língua materna passa-se por um processo de estranhamento da própria língua e pode-se perceber a dificuldade do contato com uma LE. Percebe-se que se pode comunicar sem a preocupação com uma pronúncia perfeita.

**Ensino de Inglês para Adolescentes Coreanos** - o projeto foi desenvolvido durante três anos, sempre com bolsistas da área de LI. Foi interessante, pois o AP lidava com o ensino de uma LE para falantes de um outra LE. Após diversos problemas, foram feitas adequações que tornaram o curso bem interessante.

**Projeto coordenado por PLI voltado para professores de LI da rede pública** – os APs oferecem mini-cursos sobre atividades que já haviam apresentado nos projetos de LI, havendo, também, um grande envolvimento dos APs na organização do evento que é realizado nos moldes da Spring Conference. Além da participação dos APs, são convidados palestrantes de outras universidades, para apresentar uma parte mais teórica.

**Inglês Instrumental** (para uma grande empresa) - é um projeto grande que envolve a participação de oito a dez alunos. Os APs vão à empresa, observam os manuais<sup>40</sup> para transformar em material didático, criando atividades pedagógicas. Embora seja instrumental, os alunos não se atém apenas às técnicas, extrapolam o conteúdo a fim de motivar os alunos. O desenvolvimento do curso é discutido em reuniões semanais com os coordenadores do projeto, sendo que as interações são realizadas em inglês.

**Semana de Letras** – é realizada nos mesmos moldes do projeto voltado para os professores da rede pública.

**Ensino de Inglês para Crianças Carentes** - o projeto, coordenado por PL2, é desenvolvido pelos alunos do curso de Letras que preparam as aulas com o apoio da coordenadora em reuniões semanais.

**Iniciação Científica** – para o ingresso, o AP deve apresentar um relatório detalhado com algum resultado da pesquisa que foi realizada. Nesse projeto, há um interesse maior por Língua Portuguesa e Lingüística. Pode ser que saia algum projeto de mestrado. Em literatura tem projetos financiados pela FAPESP.

## MUDANÇAS QUE PPE PRETENDE REALIZAR PARA OS ESTÁGIOS

A idéia inicial de PPE é mandar mensagens eletrônicas para os professores da rede pública ou particular<sup>41</sup>, solicitando uma autorização para que os APs ministrem aulas durante dois meses em uma de suas classes. As aulas seriam observadas pelos professores que poderiam supervisionar os trabalhos dos APs. PPE pretende marcar uma hora na delegacia de ensino e um encontro com os professores já no primeiro semestre para deixar alinhavado,

---

<sup>40</sup> São manuais escritos em inglês que os funcionários precisam ler para montar certos componentes.

<sup>41</sup> PPE possui os endereços devido a um encontro de professores realizado na universidade.

de forma que os APs possam ir direto para as escolas da rede no segundo semestre. PPE tem a consciência de que vai ser complicado conseguir que os professores da rede abram espaço para a entrada dos APs. A tentativa é sempre válida.

### **Complementando algumas informações sobre o questionário respondidos pelos APs**

AP5 é auditora e não pretende trabalhar como professora pois, segundo ela, a remuneração é aquém do merecido. Seus interesses parecem estar desfocados com os objetivos da universidade, pois os motivos que a levaram a optar pelo curso foram:

*Ampliar meu círculo de amizades me levou a uma segunda graduação. A escolha pelo curso de Letras, especificamente, ocorreu por uma série de fatores: horário noturno, afinidade com o curso anterior, interesse por literatura, além de ser um curso que possibilita um amplo aumento do conhecimento em diversas áreas.*

AP 10 em relação à sua satisfação quanto ao curso: *Parcialmente, pois gostaria de ter mais disciplinas relacionadas à História, Filosofia e menos disciplinas na área de Educação.*

Possivelmente se AP10 tivesse cursado História ou Filosofia, teria encontrado mais satisfação pessoal, uma vez que não pretende seguir a carreira de professora. As disciplinas pedagógicas eram as que ela menos desejava no curso e estas eram as mais enfatizadas. Bancária não quer ser professora. Não participava de congressos, cursos de extensão, raramente participa de debates e discussões sobre questionamentos levantados em sala de aula. Não se dedica aos estudos voltados para as teorias de ensino/aprendizagem de línguas.

AP21 afirma que embora satisfeito com a formação crítica e construtiva oferecida pela universidade, não pretende continuar na profissão devido aos baixos salários. Além de atuar como professor, AP21 trabalha também na área de comércio exterior, atividade em que pretende continuar a trabalhar. Sente-se satisfeito com a sua formação enquanto professor, devido à visão crítica fomentada pelo curso:

*Ressalto, com satisfação, minha formação enquanto professor de Português e Inglês (crítico e construtivo) (...) Na minha área profissional (comércio exterior) também houve uma ampliação de minha compreensão sobre as nuances culturais dos países.*

A questão salarial esvazia o desejo de alguns estudantes de Letras a assumirem a carreira. Alguns, como AP5 e AP10 apresentam objetivos totalmente desvinculados dos

objetivos da universidade, porque utilizam-se do curso para ter uma ou outra formação universitária. Outros, como AP21, que embora goste de atuar como professor prefere seguir a carreira que lhe oferece mais vantagens financeiras. Há ainda outros<sup>42</sup>, que, tendo de sobreviver nessa carreira, são forçados a assumir várias salas de aula em diferentes escolas e, conforme Almeida Filho (1991), mesmo que tenham uma boa formação não conseguem sustentar um bom nível.

---

<sup>42</sup> Esses não foram observados nesta pesquisa, mas sabemos ao conversar com colegas professores que essa é uma realidade muito presente em nossas escolas.

## **ANEXO 6: DETALHAMENTOS DE ALGUMAS AÇÕES DOS APs NA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO**

### **REGÊNCIA DO GRUPO 1 A (AP14 e AP17)**

Para a atividade de identificação dos trechos do filme com a parte escrita, as APs solicitaram que os alunos que formassem grupos de cinco alunos para a discussão. Essa atividade não pôde ser realizada porque a professora se retirou da sala e de acordo com as APs:

*Como eles não respeitam as estagiárias, não realizaram a atividade, conversaram muito e até brigaram na sala de aula, deixando as estagiárias em situação constrangedora e sem saberem qual decisão tomar. Além disso, quando a professora retornou e conseguiu falar com os alunos, “estragou” (grifo das APs), o propósito da atividade quando pediu aos alunos que traduzissem tudo o que tinha sido feito até então para nota na próxima aula.*

A atitude da professora demonstra que os alunos se acostumaram com o autoritarismo em sala de aula, segundo o relatório das APs:

*A professora procura manter a sala de aula com as carteiras enfileiradas – método tradicional. Apesar de não haver alteração de voz, ela exige que os alunos fiquem calados durante todo o tempo, inclusive ameaçando-os com a “cultura da nota”. Contudo, não pudemos observar muito respeito por parte dos mesmos.*

A “cultura da nota”, significando cultura de ensinar e aprender para a nota é prática comum em nossas escolas muitas vezes tem sido usada de pretexto para manter a disciplina, conforme Xavier (1998/1999). Longe de utilizar-se desse artifício, o professor deve assumir uma postura crítica sobre o seu ensino e criar meios de conduzir o aluno ao interesse pela aprendizagem através de atividades motivadoras que poderão ser construídas através da negociação.

### **A REGÊNCIA DO GRUPO 3 A (AP16 e AP19)**

A introdução ao assunto foi feita de maneira interessante, pois as APs proporcionaram uma discussão sobre as questões ideológicas presentes nos contos de fadas, além de explicitarem as razões por terem escolhido esse gênero. Essa técnica teve resultados positivos, segundo suas afirmações:

*Notamos que houve ativa participação e interesse dos alunos.*

Entretanto, logo abaixo, parece haver uma contradição:

*Incentivamos a participação dos alunos nas discussões sobre fairy tales e sobre os acontecimentos do filme. Nem todos participaram ativamente da discussão, mas muitos prestaram atenção.*

A seguir as APs fazer o seguinte relato:

*Comportamento dos alunos que refletiram aprendizagem: A grande participação nas discussões tanto sobre os contos de fadas quanto em relação ao filme.*

*Comportamento dos alunos que refletiram dificuldade: A maior dificuldade apresentada pelos alunos foi o fato de o filme estar em inglês. No começo os alunos estranharam e reclamaram, mas com o tempo, perceberam que o idioma não era um empecilho para compreenderem o filme, pois muitos já tinham assistido e sabiam a história (...)*

A indefinição quanto à participação ativa ou não dos alunos parece um tanto confusa. Ora parece que os alunos participam ativamente, ora parecem desinteressados e, embora pareça ser apenas um detalhe, a atitude dos alunos pode revelar se realmente as atividades propostas estão proporcionando a aprendizagem, que, afinal, é o escopo de todas as ações do professor em sala de aula.

Ao tocarem um CD áudio com a gravação do conto de fada, as APs comentam:

*Nossa avaliação sobre a eficiência do material utilizado foi muito positiva, pois tanto as figuras quanto os cards, auxiliaram na compreensão do vocabulário e o CD deu aos alunos oportunidade para que esses ouvissem a pronúncia das palavras.*

Com relação às ações adequadas do professor comenta-se:

*Como ações adequadas do professor, podemos destacar o uso de materiais visuais que facilitaram o trabalho com o vocabulário e o uso do CD que possibilitou o contato dos alunos com a pronúncia das palavras.*

No entanto, ao falar sobre o comportamento dos alunos que refletiram dificuldade as APs afirmam:

*Os alunos apresentaram dificuldade na hora de ouvir a história. Muitos se perderam durante a leitura e demonstraram dificuldade em entender o que estavam ouvindo, talvez isso se justifique pela falta de costume dos mesmos com tal atividade.*

Portanto, embora as alunas apontem a utilização do CD como um eficiente material de apoio e que, ao mesmo tempo, ofereceu aos alunos a oportunidade de entrar em contato com a pronúncia das palavras, no momento em que as APs comentam as dificuldades dos alunos, pode-se concluir que essa atividade não pode ter produzido nenhum efeito positivo na aprendizagem do aluno, não conseguindo, segundo as APs, *motivar alguns alunos a participarem das atividades.*

#### **A MICRO-AULA DO GRUPO 2B (AP9 – AP16 – AP19)**

A atividade deve ser realizada em grupos. As APs distribuem alguns cartões contendo situações problema e outros cartões contendo soluções alternativas para o problema. Um dos alunos do grupo lê o problema e, ao terminar, deve perguntar: *What should I do?* Os outros alunos do

mesmo grupo, que estão com as soluções escolhem uma delas, devendo empregar o *should* para responder. Exemplo:

AP17 lê o cartão: *Ok, so this is problem number one, here we have a situation about the dog. There is a dog, his owner and a friend. Every time the friend goes to his house, Sniff, the dog barks at him. He barks a lot, too loudly. Sniff is a good dog, but when the friend comes he isn't very nice, so the dog is terrible with his friend. So, what should I do? I chose: You should leave the dog in a room and close the door. PPE chose: You should teach the dog to be good. And AP6 said: You should kill the dog.*

Segunda atividade:

As APs apresentam um jogo de tabuleiro para trabalhar com o modal *CAN* no sentido de habilidade. É um jogo de falso e verdadeiro, para ser jogado em duplas ou em grupo, cujas frases contém afirmações sobre animais. Exemplo: *Falcons can fly 300 kilometers per hour*. Se a frase for verdadeira, segue-se a seta preta desenhada no tabuleiro. Se for falsa, segue-se a seta branca e assim sucessivamente com outras frases. Só chega ao final o aluno que acompanha a seqüência certa. Se errar, tem de voltar, encontrar a resposta correta e seguir em frente até chegar ao final. Os alunos devem ler as frases e as respostas em voz alta.

Terceira atividade:

AP16 distribui uma folha cujo título é *Who is the Most Polite?*. No exercício 1, os alunos deverão completar os diálogos conforme o quadro abaixo. Neste exercício há a busca de informações, cópia das palavras contidas no quadro. Os alunos deverão completar o exercício conforme o código.

	A	B	C	D	E
1	OPEN	CAN	YES	CAN'T	BORROW
2	YOU	ASK	PLEASE	ME	CAMERA
3	I	GIVE	YOUR	THE	POLITELY
4	WINDOW	?	.	,	NO

B1 – A3 – E1 –

C1 – D4 –

B1 – A3 – A1 – D3

E4 – D4 –

C3 – E2 – B4

A2 – B1 – C4

- A4 – D4 –

A2 – D1 – C4

C2 – B4

O exercício 2 apresenta algumas gravuras, sendo que os alunos deverão responder as perguntas de acordo com o exercício 1. Para a resposta à pergunta *Who is the most polite?*, levanta-se uma discussão devido à qualidade das gravuras. Embora a frase do exercício 2 seja mais polida, na gravura aparece uma professora carrancuda, dando a impressão de uma situação onde não há polidez.

No exercício 2, os alunos deverão inventar pedidos polidos para algumas situações. Exemplo: *You're cold. You want to shut the door.* APx responde: *Could you shut the door, please?*

Os dois exercícios acima, alinhados com a perspectiva estruturalista de ensino, demonstra que as propostas de ensino comunicativo, reiteradamente sugeridas pelos professores formadores ainda não se materializaram na prática dessas APs. Parece não ter havido uma reflexão cuidadosa dos conhecimentos teóricos norteadores da abordagem dessas APs (cf. Brown, 1993:15).

### **A MICRO-AULA DO GRUPO 3B (AP18 E AP20)**

AP18: (...) *então eu vou ler algumas sentenças dando dicas, dando pistas sobre qual será o nosso texto. Quando você souber, você não vai berrar a resposta pra classe toda ouvir, você anota num pedaço de papel, e a partir da terceira frase que eu disser, você pode se pronunciar, até lá fique quietinho, ok? Mesmo se você souber. Ah, primeira frase: It is thirty-five years old this year. It has the name of a man. It's famous for its movies and its long red carpet.*

APx: *Can I speak?*

AP18: *No! People see it in more than one hundred countries. Here in Brazil, we watched it on SBT.*

Px: *Oscar.*

AP18: *Oscar. It's in Los Angeles, the other clue. All the famous actors and actresses will be there. So the theme of our class is Oscar. Agora tá, a gente dividiu vocês, nós vamos organizar uma interação em duplas. Essas duplas vão ser selecionadas aleatoriamente através de um sorteio democrático. Aqui na minha mão tem o nome de vários atores e atrizes hollywoodianos. Então, alguém vai sair com o primeiro nome e o outro vai cair com o sobrenome e aí vocês vão ter que se encontrar. O nome todo, por exemplo, eu caio com Sean, a A20 cai com o Connery. A gente vai (I)...  
(Risos))*

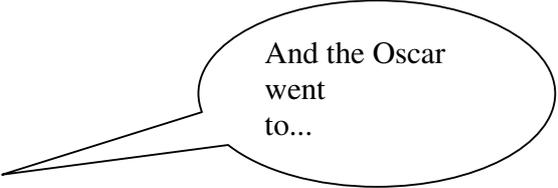
AP18 distribui cartõezinhos e um xerox escrito: *And the Oscar went to...* Nesse momento há muita animação e entrecruzamento de falas das pessoas comentando e fazendo brincadeiras com os nomes dos atores e atrizes.

AP18 faz uma brincadeira como se estivesse trabalhando com crianças. Essa atitude descontraída pode proporcionar a diminuição do filtro afetivo (cf. Krashen, 1983).

AP18: *Então a turma que pegou o nome da pessoa e não o sobrenome, levanta a mãozinha que a "tia" vai entregar a folha.*

AP20: Você vai descobrir como completar suas lacunas fazendo perguntas sobre elas. Então, por exemplo, quem está com a worksheet A, tá. Tem uma lacuna no nome do filme, então o que você vai fazer. Ah, por exemplo, “What movie Ridley Scott directed?” Quem estiver com a worksheet B vai te dar a resposta. Aí você vai completar, aí é a vez dele fazer uma pergunta pra completar a dele, ok?

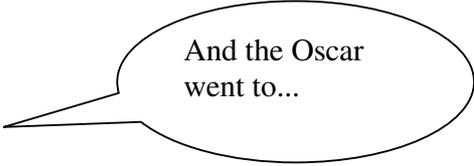
### WORKSHEET A



And the Oscar went to...

Movie	Director by...	Starred	Won the Oscar in...
	Ridley Scott		2000
The English Patient		Ralph Feinnes	
The Silence of the Lambs	Jonathan Demme	Anthony Hopkins and Jodie Foster	
Ghandi			1982
	John Avildsen	Sylvester Stallone	1976
Godfather		Marlon Brando And Al Pacino	1972
Lawrence of Arabia	David Lean		1962

### WORKSHEET B



And the Oscar went to...

Movie	Directed by...	Starred...	Won the Oscar in...
Gladiator		Russel Crowe	
The English Patient	Anthony Minghella		1996
The Silence of the Lambs		Anthony Hopkins and Jodie Foster	1991
	Richard Attenborough	Ben Kingsley	
Rocky		Silvester Stallone	1976
The Godfather	Francis Ford Coppola		

Lawrence of Arabia	David Lean	Peter O'Toole	
--------------------	------------	---------------	--

A aula segue animadamente com os alunos fazendo perguntas uns aos outros e completando as lacunas. Ao mesmo tempo, AP18 e AP20 vão orientando os colegas, nessa atividade na qual também participei.

A próxima atividade denominada *Movie Discussion Questions*, constitui-se numa discussão sobre gostos, com relação à cinema, filmes, atores e atrizes.

AP20: (...) *vocês vão fazer perguntas uns pros outros. São dez perguntas, então é pra revezar os grupos, esses quatro. Alguns respondem, outros perguntam. Tem que revezar, não ficar um só perguntando, um só respondendo. São perguntas simples: Do you like movies? How often do you go to the cinema? Coisas desse tipo. No fim, o que pode ser feito. No geral, o que apareceu mais, quais são os gostos, né? Com relação ao cinema, se todo mundo vai ao cinema, quais os atores que apareceram mais. Coisas desse tipo. Então, é bem pessoal.*

MOVIE DISCUSSION QUESTIONS (sugestões de perguntas)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Do you like movies?</li> <li>2. How often do you go to the movies?</li> <li>3. What are some famous movies from your country? Do you like them?</li> <li>4. Do you have a favorite actor or actress? Who is it?</li> <li>5. Do you watch American movies in English (with subtitles), or do you prefer to see movies dubbed into your own language?</li> <li>6. Do you think the movie stars make too much money?</li> <li>7. If a book is made into a movie, do you prefer to read the book first or see the movie first?</li> <li>8. What was the last movie you saw? What did you think about it?</li> <li>9. What was the worst movie you have ever seen?</li> <li>10. Do you like to eat food at the cinema? What do you eat? What do you drink?</li> </ol>

Os APs fazem a atividade, com interesse, fazendo perguntas e respondendo. As interações, realizadas na L-alvo mostram que as APs compreenderam que a comunicação não pode ser realizada através de frases descontextualizadas e pré-estabelecidas pelo professor.

AP20: *Pessoal, deu pra chegar a uma conclusão? Então poderia comentar né, "Who likes movies", ver o que a maioria gosta, What do you like to eat at the cinema? O que que apareceu entre vocês, to eat?*

APx: *Popcorn, chocolate.*

AP5: *I hate the noise of popcorn.*

((entrecruzamento))

AP20: *Who is your favorite actor?*

APx: *Mel Gibson.*

Vários APs se manifestam, havendo um entrecruzamento de vozes e, em seguida, a finalização desta atividade. Não haveria tempo de discutir todas as perguntas, então AP20 passa para a última atividade.

AP18 Escreve na lousa:

*CLOSING: Mime Game.*

EQUIPE A:

EQUIPE B:

Os cartões ficam na mesa de PPE e os alunos deverão pegar um cartão para fazer mímicas.

*AP20: Aí, pra finalizar, seria um jogo de mímica com títulos de filmes. Então nós trouxemos títulos de filmes, título de filme em inglês e a tradução dele, como ele ficou no português. Então vai dividir em dois grandes grupos, né. Sete num grupo e sete no outro. Vem um membro do grupo e tem de fazer a mímica pro grupo adivinhar que filme que é. Se souber o título em inglês, melhor, se não, fala em português e depois vê como é em inglês (...) Uma pessoa desse grupo vai pegar o papelzinho e vai fazer pro seu grupo adivinhar. Se o grupo não conseguir, então passa pro outro.*

Os AP vão fazendo as mímicas para os colegas adivinharem o nome do filme. É uma atividade dinâmica e os alunos a fazem animadamente. Os gestos provocam risos e brincadeiras. Terminada a atividade, PPE faz comentários))

Um AP escreve na lousa esta sugestão de site: [www.akayim.org](http://www.akayim.org)

PPE: *Com relação a essa atividade aqui, você pegaram de onde?*

AP20: *de um site.*

PPE: *de um daqueles que eu passei?*

AP20: *é, [www.onestopenglish.com](http://www.onestopenglish.com), algumas coisas a gente pegou o que tinha lá, mas a gente foi criando também*

## **SUGESTÕES DE PPE PARA ATIVIDADES EM SALA DE AULA**

*PPE: visual aids, eles podem ser usados em qualquer estágio da aula. Qualquer estágio da aula, pra fazer apresentação, na prática, qualquer teaching/learning situation. Pode ser usado a toda a hora. Você tem um set, um conjunto de recursos visuais, ah, você pode usar em qualquer situação e eles são fáceis de serem feitos. Vocês podem fazer com qualquer revista, não é isso? Elas ((refere-se às alunas AP14 e AP17 que se utilizaram de flashcards)) usaram os flashcards (...) utilizar o que você tem na sala de aula, ou trazer objetos, que é o que eles chamam de realia, vocês já ouviram falar em realia? Objetos reais e os flashcards que AP17 e AP14 usaram (...). Vocês têm usado, no caso aquele tabuleiro ali (...) usaram isso é pra sempre contextualizar, ou trazer significado à sala de aula e tornar a aula mais interessante (...) Agora, (.) se eu fosse vocês, eu teria um conjunto de flashcards, qualquer revista, você pode guardar (...) você pode juntar isso aqui ó ((pega os*

*flashcards utilizados por AP14 e AP17 e vai colocando em uma seqüência)). A partir disso, você pode pedir para os alunos fazerem uma narrativa. Não necessariamente nessa ordem, não é isso? Mas você pode, a partir das gravuras, os alunos podem produzir muito. Pessoal! Vocês têm três minutinhos para montarem uma narrativa bem curta, em grupos.*

Terminada a elaboração das narrativas, cada grupo lê o seu trabalho.

*PPE: é claro que os alunos vão bem devagar com isso, em duplas, ou em trios, ou em quatro. Com certeza, a partir de flashcards você pode fazer narrativas, pode trabalhar, por exemplo, a car. Voltando a questão do (.) que vocês apresentaram bem, o information gap, a AP18 e a AP20. É difícil numa situação de não imersão na sala de aula, você manter essa (.) nós mantermos o ensino significativo, nós contextualizamos, vocês podem pedir para os alunos imaginarem, mas o que a abordagem comunicativa prega, a questão desse information gap, mas é difícil você, o tempo todo ficar criando situações pra que seja realmente comunicativo, não é isso? Mas essa proposta de cada grupo, cada par, cada um ter uma informação, essa é uma proposta, perguntas e respostas. Um outro tipo de atividade com information gap é FIND THE DIFFERENCES. Por que? Vou mostrar como funcionaria aqui. ((PPE vai explicando as cópias com uma gravura cujo título é “What are the differences?”)). Nessa busca de diferenças vocês podem trabalhar com (.) as mesmas gravuras, e gravuras diferentes e os alunos ficarem procurando onde estão as diferenças. É claro que neste caso aqui, eu peguei de um livro, acho que KEEP TALKING. Numa gravura, tem umas diferenças que na outra não tem. O aluno vai perguntando “is there”, aqui no caso é “there is” e “there are”. O professor deve realmente trabalhar antes o vocabulário de um office, né. Vou deixar com vocês, eu acho isso aqui interessante usar também pra “there is” e “there are”. Depois se vocês quiserem eu tenho aqui para vocês tirarem cópias e então nós temos aluno A e aluno B (...) ((Neste caso, PPE oferece uma boa alternativa para os exercícios gramaticais utilizando o verbo “there to be” apresentado por AP14 e AP17.))*

PPE distribui os cartões para que todos façam a atividade, inclusive para a Pq. PPE circula pela classe observando e instruindo os alunos quanto aos procedimentos. A atividade é feita com animação pelos APs.