

AZENAIDE ABREU SOARES VIEIRA

**A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFESSOR DE
LÍNGUA INGLESA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA
DOCENTE**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2007

AZENAIDE ABREU SOARES VIEIRA

**A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFESSOR DE
LÍNGUA INGLESA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Linha 2 - Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, como requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cristina Lima Paniago Lopes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2007

**A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFESSOR DE
LÍNGUA INGLESA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA
DOCENTE**

AZENAIDE ABREU SOARES VIEIRA

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Maria Cristina Lima Paniago Lopes

Prof^ª Dr^ª Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli

Prof^ª Dr^ª Maria Helena Vieira Abrahão

DEDICATÓRIA

É com o coração cheio de boas lembranças que dedico este trabalho à professora JUSTINA (in memorian). Uma professora cheia de vida que sabia o que queria e viveu para mostrar a força do ser humano na busca de seus ideais, fazendo nascer idéias, sonhos e projetos. Buscou sentido para a vida, mostrando que ela é formada por estágios de aprendizado rumo à perfeição. Esforçou-se para melhorar um pouco a cada dia e provou que o caminho para as grandes realizações é a ousadia.

Sempre fez questão de demonstrar o carinho, o respeito e a confiança que tinha por seus alunos e colegas de trabalho, assim como a paixão pela profissão. Verdadeiramente, uma guerreira, cujos exemplos ficaram certamente junto àqueles que com ela conviveram.

Guardo duas frases que costumava dizer: “Não se muda a realidade sonhando. Muda-se a realidade estudando e agindo” e “O saber começa com a consciência do saber pouco. É sabendo pouco que uma pessoa se prepara para saber mais” (Paulo Freire). Essas frases servem-me de apoio para continuar aprendendo e buscando respostas às minhas indagações.

É com satisfação e orgulho que desenvolvi esse projeto, cujas raízes estão nas primeiras indagações desta professora, sabendo que cumpri mais um estágio de aprendizado, que, certamente, não se encerra aqui.

JUSTINA, esteja onde estiver, tenha certeza de que se está longe, seguindo o caminho que o “papai do céu” traçou, sua presença estará eternizada em meu e em muitos corações.

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de agradecer, primeiramente, a DEUS que não me abandonou em momento algum de minha vida.

Ao meu pai, que de longe ou de perto, será sempre uma luz a me guiar. Acredito que se encontro forças para continuar e não deixar os obstáculos me abalar é porque você, meu pai, está ao lado de nosso pai todo poderoso intervindo por mim.

Ao meu marido Gilberto, ao meu filho Douglas Henrique e à minha filha Nayara Caroline, que souberam, mais do que ninguém, aceitar minha ausência e apoiaram-me com muita paciência e carinho.

Às minhas queridas sobrinhas Ana Cláudia, Vanessa e Ludimila, que ajudaram nas transcrições das entrevistas e na formatação do trabalho. Obrigada pela paciência e carinho com que executaram as tarefas a vocês atribuídas.

À amiga Adriana e à minha mãe Luciemes que, pouco entendendo das fases do mestrado, carinhosamente me acolheram e pararam para me ouvir e aconselhar.

À Maria Rose, minha secretária, e Dona das Dores, minha sogrinha, pela ajuda constante e carinho por meus filhos.

À dupla inseparável de amigas, Kely Adriane e Michelle Bittar, que souberam, nos momentos mais angustiantes, amenizar a jornada e serviram de exemplo de inteligência natural e humildade.

À Terezinha Braz, uma grande pesquisadora e amiga, que me acolheu em sua casa durante o período do mestrado, oferecendo todo apoio para continuar e jamais desistir de meus sonhos.

Não podia deixar de agradecer à Célia Regina e à Silvana que, na reta final do mestrado, quando os detalhes têm que ser cuidadosamente analisados, estiveram presentes ajudando-me e dando sugestões para que meu trabalho fosse melhorado.

Ao professor Rogério, admirável pela discreta sabedoria e inteligência, a quem serei sempre grata pela ajuda na formatação do trabalho.

À professora participante e seus alunos do 4º ano de letras (turma 2005), pela aceitação de minha presença em suas aulas.

Aos quatro professores que participaram da segunda parte desta pesquisa, e cuja contribuição foi fundamental para conclusão deste trabalho.

Aos professores, coordenadores e colegas do Mestrado (turma 2005) que tiveram sua parcela de ajuda durante esta caminhada.

Finalmente, reservo um espaço todo especial para agradecer à minha querida orientadora. Não sei se posso chamá-la de ORIENTADORA, certamente, muito mais que isso, uma grande AMIGA. Por meio de seu envolvimento, compartilhou das reflexões e mostrou-me os caminhos com sabedoria e ternura. Obrigada por confiar em mim, principalmente nos momentos em que achei que não seria capaz, e por ter feito isso na certeza de que não iria decepcioná-la. Muito obrigada mesmo pelo carinho e atenção com que orientou esta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, quero aproveitar para dizer **MUITO OBRIGADA!**

VIEIRA, Azenaide Abreu Soares. A formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente. 2007, 205 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa a formação inicial do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente. O objetivo deste trabalho consiste em: analisar como o professor de língua inglesa está sendo formado e se as teorias estudadas, durante a graduação, são incorporadas à prática docente. O mesmo justifica-se pela necessidade de desvendar o perfil do professor de língua inglesa que a universidade tem procurado formar, e o profissional que tem realmente formado. O referencial teórico utilizado está centrado nos conceitos sobre a formação e a prática inicial do professor de língua inglesa, na formação do professor reflexivo e nos conceitos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Quanto à metodologia de investigação, trata-se de um estudo descritivo-explicativo, com abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: análise documental, observações, conversas informais e entrevistas. Os dados analisados revelam que mesmo havendo preocupação do professor formador em apresentar teorias contemporâneas, referentes ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, o aluno, como professor egresso, tem dificuldade para traduzi-las em uma prática consciente e bem fundamentada. Aponto como caminho a esse professor, a pesquisa constante de sua prática (pesquisa-ação), a fim de formar o trinômio: teoria formal, teoria informal e prática reflexiva, assim como sua formação continuada, como base para guiar sua prática de acordo com cada contexto.

Palavras-chave: formação inicial; ensino-aprendizagem de Língua Inglesa; teoria e prática.

VIEIRA, A. A. S. The English teacher initial education and its implications to teacher's practice. Brazil 2007, 205 p. Dissertation (Master Degree) Post Graduation Program – Master Degree in Education, Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This research focuses on English teacher initial education and its implications to teacher's practice. This work aims at analyzing how the English teacher has been educated and if the theories studied during the education program are related to the English teacher practice. It is justified by the necessity of understanding the English teacher profile that the course has tried to graduate and the one that it has graduated. The theoretical basis of the research is centered on theories of second/foreign language teacher education, foreign language teacher's initial practice, reflective teaching and foreign language teaching and learning. The investigation methodology used was descriptive-explicative with a qualitative basis. The instruments used to collect the data were: bibliographical research, classes observations, informal talks and interviews. The analyses revealed that even though the teacher educator worries about offering the student teachers contemporary theories of foreign language teaching and learning, they showed to have difficulties to relate theory to practice, according to their discourse. I point out as a way to these teachers, the constant research of their practice with the aim of putting together: theory, practice and reflective practice, and their continuous education as the basis to guide their practice, according to each context.

Key-words: initial graduation; Teaching and learning English as a Foreign Language; theory and practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nível de proficiência a ser alcançado quanto às habilidades lingüísticas (PP1).....	113
Figura 2 – Competências e habilidades para a formação do professor de Língua Inglesa.....	115
Figura 3 – Nível de proficiência a ser alcançado quanto às habilidades lingüísticas (PP2).....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas, fases e anos da carreira docente.....	47
Quadro 2: O ensino de LE relacionado ao contexto histórico	59
Quadro 3: Reformas e Leis	61
Quadro 4: Visão geral das decisões relacionadas com o encaminhamento no que se refere à coleta de dados.....	98
Quadro 5 Matriz Curricular das disciplinas de Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua e Literatura Estrangeira do curso de Letras.....	100
Quadro 6: Matriz Curricular da disciplina de Língua Inglesa e Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa do Curso de Letras.....	101
Quadro 7: Caracterização da Instituição de Ensino Superior pesquisada	102
Quadro 8: Caracterização das escolas na qual os professores iniciantes atuam.....	103
Quadro 9: Caracterização dos participantes envolvidos na pesquisa (professor formador e professores iniciantes)	109
Quadro 10: Tópicos analisados no Projeto Pedagógico 1 (PP1) e Projeto Pedagógico 2 (PP2) do curso de Letras.....	118
Quadro 11: Síntese da análise do projeto pedagógico do curso, da prática da professora formadora e discurso dos professores egressos.....	148

Quadro 12: Disciplina Prática de Ensino da Matriz Curricular PP1 e Matriz Curricular PP2.....	155
---	-----

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Entrevista aberta: Otávio.....	171
Anexo B: Entrevista aberta: Fabiana.....	175
Anexo C: Entrevista aberta: Priscila.....	178
Anexo D: Entrevista aberta: Douglas.....	182
Anexo E: Entrevista semi-estruturada: Otávio.....	184
Anexo F: Entrevista semi-estruturada: Fabiana.....	186
Anexo G: Entrevista semi-estruturada: Priscila.....	188
Anexo H: Entrevista semi-estruturada: Douglas.....	191
Anexo I: Entrevista aberta: Madalena.....	194
Anexo J: O que é ensinar e aprender inglês.....	198
Anexo K: Abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua inglesa.....	200
Anexo L: Influência dos conhecimentos implícitos na prática.....	203
Anexo M: Relação da teoria à prática.....	204

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
MOTIVAÇÃO	20
OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E QUADRO TEÓRICO	23
ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	24
CAPÍTULO 1 - BASES TEÓRICAS PARA A INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	26
1.1 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE.....	28
1.2 PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES QUE OS EMBASAM.....	31
1.2.1 Racionalidade Técnica X Racionalidade Prática	36
1.2.2 Paradigma Contemporâneo para a Formação Inicial De Professores	39
1.3 FASES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E CICLO DE VIDA PROFISSIONAL	45
1.3.1 A Formação Inicial do Professor	49
1.3.2 Iniciação Profissional do Professor	52
CAPÍTULO 2 - CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS E ESTUDOS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	56
2.1 HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS	57
2.2 EVOLUÇÃO DAS ABORDAGENS E MÉTODOS QUE INFLUENCIARAM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	68
2.2.1 Abordagem Tradicional: Uma visão geral do método gramática-tradução e método audiolingual.....	73
2.2.2 Abordagem Humanista	77
2.2.3 Abordagem Comunicativa	78
2.3 PARADIGMA CONTEMPORÂNEO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	83

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: O LUGAR DA TEORIA E DA PRÁTICA	87
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	91
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA.....	92
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	94
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	98
3.4 O CENÁRIO DA PESQUISA: OS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	100
3.5 O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E AS ESCOLAS PÚBLICAS.....	102
3.6 A PROFESSORA FORMADORA.....	104
3.7 OS ALUNOS-PROFESSORES.....	105
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS	110
4.1 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS.....	111
4.1.1 Projeto Pedagógico 1 (PP1).....	112
4.1.2 Projeto Pedagógico 2 (PP2).....	113
4.2 ANÁLISE DA PRÁTICA DA PROFESSORA FORMADORA.....	120
4.3 O DISCURSO SOBRE A PRÁTICA DOS PROFESSORES EM SERVIÇO.....	131
4.3.1 O que é ensinar e aprender a língua inglesa e abordagens, métodos e técnica de ensino.....	132
4.3.2 Influência dos conhecimentos implícitos na prática.....	142
4.3.3 Relação da teoria à prática.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXOS	170

Anexo J: O que é ensinar e aprender inglês

DOUGLAS	OTÁVIO	FABIANA	PRISCILA
<p>...Vejo que devemos estudar inglês devido ao mundo globalizado e a convivência com pessoas de outros países.</p>	<p>...eu já falei para ela desistir de pedir porque eu não vou passar a tradução na lousa, eu não vou ficar lá toda hora falando em inglês, mesmo por que eles vão ficar totalmente perdidos, eu prefiro fazer passo a passo.</p> <p>...você fala uma palavra diferente, eles já ficam assustados né. Mas , batendo na mesma tecla todo dia eles acabam assimilando</p> <p>...mas eu acredito que para você adquirir uma segunda língua é importante além de saber ler e escrever, você também precisa saber ouvir e falar.</p> <p>...alguns acham difícil a prova, mas a maioria foram bem nas minhas provas, eles até levaram um susto na minha prova, e aí era assim era tudo exercício de</p>	<p>...eu já percebi que quando a aula trata do cotidiano deles eles se interessam mais, isso é óbvio, ta até escrito em todos os livros de teoria, mas eu tive poucas possibilidades de estar vendo isso, foi uma aula que na apostila tinha lá que os pais cuidam mais das meninas e menos dos meninos. Isso rendeu uma aula inteira de conversa, mas não tinha inglês.</p> <p>...sabe qual é a minha idéia, pegar uma música fazer eles cantarem depois recortá-la e construir as frases essa era a minha idéia.....minha segunda idéia seria pegar uma música que fosse legal na moda que eles gostassem, seria legal e divertido.</p> <p>...eles não sabem o que é faculdade, o que é vestibular, mas também não sabia, e eu falo sempre para eles: olha tem três faculdades em Nova Andradina que eles podem, que as faculdades estão aí. São três e vocês não pagam nada.</p> <p>...eu quero formar a minha apostila, mas será que eles vão querer? O que eu queria era sempre mostrar alguma coisa nova, alguma coisa da vida, como internet, porque ensinar inglês eu não vou mesmo, eu já até desisti dessa idéia, eu não vou</p>	<p>...Eu tento ensinar a criança a trabalhar aquilo que esta dentro da sua situação, como na universidade, eu peço para eles montarem frases em inglês colocando situações que eles enfrentaram, aí só falo em inglês.</p> <p>...No ensino tem regras e aonde tem regras tem o método tradicional.</p> <p>...Ser tradicionalista é você ensinar a gramática todinha e depois passar exercícios.</p>

	<p>encaixar pronome, de ligar figura, trabalhar o vocabulário sabe, e a prova foi toda em inglês.</p> <p>...Na 5ª série também, porque eles estão começando não tem como você falar tudo em inglês então eu os comando: vamos ler, vamos ouvir. Então é tudo em inglês, pedir para sair, para ir ao banheiro, para entrar, a chamada eu peço para eles falarem tudo em inglês, aí eles já vão se acostumando.</p> <p>...eu lembro que ele (PCN-LE) propõe que o professor trabalhe as quatro habilidades, que ele deixe o aluno preparado, que o aluno saiba identificar a língua inglesa.</p>	<p>conseguir fazer isso em uma aulinha.</p> <p>...chega da uma aula por semana, tem que ensinar regras.</p> <p>...porque ensinar inglês eu não vou mesmo eu já até desisti dessa idéia, eu não vou conseguir fazer isso em uma aulinha</p>	
--	--	--	--

Anexo K: Abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua inglesa

DOUGLAS	OTÁVIO	FABIANA	PRISCILA
<p>...Quanto a minha postura profissional me considero conservador, mas sempre que posso estou inovando, respeito o filtro afetivo e tento aproveitar o conhecimento prévio do aluno.</p> <p>...Minha professora era defensora da abordagem comunicativa e tentou durante toda a formação, trabalhar as habilidades comunicativas, chegando a desconsiderar o ensino gramatical.</p> <p>...Não sou um professor tradicional, nem construtivista, mas tento mesclar as duas posturas. Sou construtivista quando uso outros recursos além do giz e quadro, sou tradicional diante de situação de disciplina. Acredito que para que haja aprendizagem, a disciplina é o fator primordial. Em outras palavras, o professor é tradicional na postura e construtivista no método de ensinar.</p> <p>...A abordagem comunicativa só funciona em ambiente apropriado, com um número reduzido de alunos, e alunos estimulados. Caso contrário ela é apenas mais uma teoria.</p>	<p>...se for um texto, um verbo e ter que encaixar no texto e esse texto vem no CD e falado, primeiro eu faço uma prévia que é o <i>pre-reading</i> né. No texto peço para eles darem uma olhada nas palavras que eles conhecem, e depois a gente vai, por exemplo, os verbos eu faço uma leitura com eles para eles entenderem aí todo mundo vai aprender a pronunciar.</p> <p>... Aí depois, eu vejo que eles conseguiram, aí eu vou fazendo passo a passo com eles, depois a gente vai traduzindo, às vezes eu peço para que traduzam como tarefa, mais eu acho que a tradução não é um trabalho tão assim, mais se você tem dúvida então anotem no caderno, aí depois vem os exercícios né.</p> <p>...aí depois eu pergunto se eles conseguiram entender o texto né, e qual parte eles não</p>	<p>...sabe qual é a minha idéia, pegar uma música, fazer eles decorarem essa, depois recortá-la e construir as frases. Essa era a minha idéia.</p> <p>..essa minha segunda idéia seria: pegar uma música que fosse legal, na moda, que eles gostassem, seria legal e divertido.</p> <p>...eu quero formar a minha apostila, mais será que eles vão querer, o que eu queria era sempre mostrar alguma coisa nova, alguma coisa da vida, como internet, porque ensinar inglês eu não vou mesmo eu já até desisti dessa idéia, eu não vou conseguir fazer isso em uma aulinha.</p>	<p>...Na verdade o que é ser comunicativo. É chegar à escola e ficar conversando com seus alunos em inglês?</p> <p>...Eu tenho um pouco de tradicionalismo dentro de mim. Eu acho que o tradicional funciona mais não precisa ser levado ao pé da letra da letra, em que o professor tem que estar lá em cima em um pedestal e o aluno não tem opinião. Tem que ter essa troca de informação.</p> <p>...A princípio a professora tinha uma abordagem tradicional. Bem, ela passava todo conteúdo, depois mandava fazer exercícios. Depois, ela passou a condenar o ensino tradicional e defendia a abordagem comunicativa. Mas acredito que aprendíamos bem mais antes, porque ela explicava</p>

<p>...Das abordagens de ensino de língua Inglesa a única que tenho claro é a abordagem comunicativa.</p> <p>...A universidade me preparou para não ser tradicional, porém ao me ver na sala de aula sou obrigado a seguir um conteúdo de ensino e as regras impostas pela escola como formas de avaliação, por exemplo, contradizendo minha formação que renegava tais concepções, obrigando a adequar a seu meio e, muitas vezes, desconsiderando minha formação.</p> <p>...Estou tentando fazer um trabalho interdisciplinar em uma das escolas que estou lecionando, mas apenas uma colega, recém formada, se prontificou a estar desenvolvendo o trabalho junto comigo. Percebi a falta de interesse dos colegas de trabalhos</p>	<p>conseguiram entender, depois a gente vai fazendo uma leitura em português para traduzir, depois os exercícios que tem no texto. Geralmente eu peço para eles tirarem perguntas do texto, às vezes, eles têm bastante dificuldade.</p> <p>...eu procuro um texto num nível paralelo ao que eles já viram os verbos <i>to be</i> e eu não vou por um que tenha muitos verbos diferentes, mais se tiver aí, eu coloco como vocabulário.</p> <p>...eu trabalho a parte da habilidade.</p> <p>...o <i>speaking</i> tem que ser na prática mesmo, é formado em pares aí eu faço um trabalho de perguntas e respostas. Eles formam pares e um pergunta para o outro, até eles entenderem. Aí, depois, tem uns exercícios onde eles vão escrever uma conversação, como se eles estivessem em</p>		<p>muito bem.</p> <p>...Na universidade eles defendiam a abordagem comunicativa, só que no final do mês o que eles queriam eram provas.</p>
---	---	--	---

	<p>uma lanchonete: chegam perguntam o preço de tal coisa. Depois eu peço para que alguns apresentem ou todos, aí eu já vou dando uma avaliada. A maioria tem vergonha e um pouco de dificuldade</p>		
--	---	--	--

Anexo L: Influência dos conhecimentos implícitos na prática

DOUGLAS	OTÁVIO	FABIANA	PRISCILA
<p>Meu conhecimento é fruto da universidade. Aprendi a gostar de inglês por influência de duas professoras. A professora universitária e uma colega de sala, que é atualmente professora de língua inglesa.</p> <p>É o meu quinto ano lecionando e o quarto ano em língua inglesa. Eu dou aula desde o começo da faculdade.</p> <p>Entrei...quando estava na metade do 1º ano peguei aula no município de geografia. No ano seguinte tinha 12 aulas de inglês e 6 de história. Só que não tinha noção nenhuma de como trabalhar a Madalena foi meu <i>help</i>...precisava corria lá.</p>			<p>...A princípio a professora (na universidade) tinha uma abordagem tradicional. Bem ela passava todo conteúdo, depois mandava fazer exercícios. Depois ela passou a condenar o ensino tradicional e defendia a abordagem comunicativa. Mas acredito que aprendíamos bem mais antes, porque ela explicava muito bem.</p> <p>...Na universidade eles defendiam a abordagem comunicativa. só que no final do mês, o que eles queriam eram provas.</p>

Anexo M: Relação da teoria à prática

DOUGLAS	OTÁVIO	FABIANA	PRISCILA
<p>...Estou tentando fazer um trabalho interdisciplinar em uma das escolas que estou lecionando, mas apenas uma colega, recém formada, se prontificou a estar desenvolvendo o trabalho junto comigo. Percebi a falta de interesse dos colegas de trabalhos</p> <p>...Considero-me formado em letras, mas não preparado para o exercício da profissão.</p> <p>...A teoria, defendida pela academia, na prática não funciona. Estudei Almeida Filho nas aulas de prática de ensino, porém considero que diante da realidade atual da sala de aula sua teoria não funciona.</p> <p>...A universidade preocupou-se em oferecer mais uma graduação preocupam-se em oferecer um ensino superior apenas. E a formação social fica muito a desejar, acredito que não é objetivo da universidade formar</p>	<p>Lá (na universidade) é uma aula que tem que ser toda em inglês, geralmente quando você pega assim uns alunos que não tiveram uma base boa principalmente no ensino médio ai é complicado. Na 5ª série também por que eles estão começando não tem como você falar tudo em inglês então eu os comando, vamos ler, vamos ouvir, então é tudo em inglês, pedir para sair, para ir ao banheiro, para entrar, a chamada eu peço para eles falarem tudo em inglês, ai eles já vão se acostumando.</p> <p>...eu lembro que ele (PCN-LE) propõe que o professor trabalhe as quatro habilidades, que ele deixe o aluno preparado, que o aluno saiba identificar a língua inglesa.</p>	<p>...parece que é como estar prendendo tudo agora e na universidade a gente queria libertar, lá parece que é tudo mais aberto, as idéias fluem mais facilmente, agora aqui é tudo mais preso, possuem muitas regras.</p> <p>...não pensei que fosse desse jeito, a teoria tão diferente da pratica, que existisse esse longo vácuo entre a teoria e a pratica.</p> <p>...ah, essa facilidade que é a teoria e essa dificuldade que é a pratica.</p> <p>...É porque lá parece tudo é perfeito, parece que tudo vai dar certo, tudo vai dar tempo, olha que interessante a questão do tempo para fazer tanta coisa e aqui não dá tempo para nada, a gente preparava, aula mostrava dava tempo para tudo,e aqui não dá tempo,mais eu acho que isso é uma questão de aprender a controlar o tempo ne,eu acho que da, quando tudo se acabar mais vai dar para aproveitar.</p>	<p>...Na universidade eles defendiam a abordagem comunicativa (ver o aluno como um todo) só que no final do mês o que eles queriam eram provas.</p>

<p> pessoas críticas devido a postura da maioria de meus professores. A oportunidade para discussões eram raras e quando questionávamos a teoria pouca importância era dada as discussões. </p> <p> ...Muito do que aprendi na universidade não sou capaz de utilizar na sala de aula, porém sempre estou tentando. </p> <p> ...respeito o filtro afetivo e tento aproveitar o conhecimento prévio do aluno. </p> <p> ...A universidade me preparou para não ser tradicional, porém ao me ver na sala de aula sou obrigado a seguir um conteúdo de ensino e as regras impostas pela escola como formas de avaliação, por exemplo, contradizendo minha formação que renegava tais concepções, obrigando a adequar a seu meio e muitas vezes desconsiderando minha formação. </p>		<p> ...porque eu já percebi que quando a aula trata do cotidiano deles eles se interessam mais isso é óbvio, ta ate escrito em todos os livros de teoria, </p> <p> ...eu já percebi que quando a aula trata do cotidiano deles eles se interessam mais isso é óbvio, ta ate escrito em todos os livros de teoria, mais eu tive poucas possibilidades de estar vendo isso, foi uma aula que na apostila tinha lá que os pais cuidam mais das meninas e menos dos meninos isso rendeu uma aula inteira de conversa, mas não tinha inglês. </p>	
---	--	--	--

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a formação do professor de línguas envolve dois tipos de conhecimento, um teórico sobre a natureza da linguagem e um prático sobre como lecionar, é imprescindível a conscientização, por parte dos professores e formadores de professores, de que o saber docente não é formado apenas na prática cotidiana em sala de aula, mas é também nutrido pelas teorias (Pimenta, 2005).

Tanto a teoria educacional quanto a teoria específica da área têm importância fundamental na formação dos docentes, pois dotam os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e a si próprios como profissionais.

Uma das questões tratadas pelos pesquisadores na área de ensino e aprendizagem nos últimos anos refere-se aos resultados insatisfatórios do ensino de línguas estrangeiras no país (Kinoshita, 2000; Vieira-Abrahão, 1996). Pesquisas apontam que a prática de grande parte dos professores de língua inglesa limita-se ao ensino gramatical, ou seja, ao ensino da estrutura da língua que não traz grandes avanços na aprendizagem do aluno (Duarte, 2006; Santee, 2001).

Na tentativa de explicar os condicionantes que levam professores de língua estrangeira a resistirem à mudança e perpetuarem modelos de ensino ineficazes, a área de formação de professores tem sido objeto de muitas pesquisas (Blatyta, 1995; Freitas, 1999; Félix, 1999; Basso, 2001; Cardoso, 2002, entre outros) e, conseqüentemente, há um crescente interesse por parte dos pesquisadores em observar os fenômenos que podem influenciar a prática do professor. Procura-se através dessas pesquisas suscitar novas discussões e reflexões que possam resultar em mudanças significativas na prática docente.

Entretanto, ainda se percebe controvérsias entre o discurso do professor e sua prática em sala de aula.

A literatura na área de formação de professores tem discutido amplamente essa questão, apontando, entre outros fatores, que a formação em nível universitário do aluno-futuro professor¹ tem sido insuficiente. Paiva (2003) aponta como fator principal para a insuficiência da formação universitária, a falta de conexão entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Para a autora, as disciplinas capazes de desenvolver o domínio do conteúdo são ministradas sem conexão com as pedagógicas.

Nessa perspectiva, Paiva (2003) acrescenta que as disciplinas pedagógicas separam a formação teórica da prática sem problematizar o que é língua, o que é língua estrangeira e como se aprende ou adquire essa língua. Sob essa ótica, disciplinas como a psicologia, a sociologia, entre outras pertencentes à didática geral acabam desconsiderando as especificidades do aprendizado de língua estrangeira. Desse modo, a dicotomia que se estabelece entre teoria e prática, durante a formação universitária, não permite que o professor iniciante faça a fusão do trinômio: teoria informal, teoria formal e prática reflexiva.

A teoria informal refere-se às concepções prévias que o professor adquire durante sua experiência ainda como aluno, na escola básica. A teoria formal consiste nos saberes da formação profissional, produzidos pelas ciências humanas e da educação, sobre o professor, e o processo de ensino e aprendizagem. Esses saberes devem ser incorporados à formação e à prática do professor. Para Paiva (2003), a prática reflexiva consiste na atuação do aluno-futuro professor, em situação real de sala de aula. As experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados são trazidas ao ambiente universitário e

¹ Aluno-futuro professor é usado para nomear o aluno a nível universitário.

discutidas à luz da teoria. A prática, embasada teoricamente e alimentada pelas discussões, transforma-se então em prática reflexiva que, segundo Freire (1996), é uma exigência na relação teoria e prática.

Com apoio nas idéias de Schön (1995, 2000), o professor possui um conhecimento prático e espontâneo e, na medida em que questiona essa vivência, passa a refletir sobre a ação a fim de reorientá-la. Ao pensar em sua ação, o professor passa a refletir, interpretando-a e criando novas alternativas de ação, sendo essa a prática reflexiva. Torna-se inquestionável, então, a importância da teoria formal e da teoria informal para que o professor, desde o início da formação universitária, adquira uma prática reflexiva que lhe dará melhores condições de atingir um fazer profissional mais eficiente.

Neste sentido, concordo com Paiva (2003) e Claus (2005) quando afirmam que a relação do trinômio (teoria informal, teoria formal e prática reflexiva) forma o pilar na formação do professor e deve ser a tônica das aulas dos professores formadores. É por meio das discussões sobre as concepções que o aluno-futuro professor traz ao ingressar no curso de formação, a teoria que fundamenta o ensino e a aprendizagem (como aprendemos / como ensinamos) e a prática reflexiva durante os estágios supervisionados, que a formação inicial do professor pode ser considerada significativa para os alunos. Entretanto, como aponta Moita Lopes (1996), a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e por que ensinar. Em geral, os professores recebem uma formação acadêmica a partir de certos modismos, pautada em dogmas e teorias que desconsideram a realidade cotidiana da sala de aula.

Schön (1995, 2000) ressalta que a formação universitária, por privilegiar o saber acadêmico em detrimento do saber prático, provoca o distanciamento da teoria e da prática. Dessa forma, a prática não refletida à luz da teoria impossibilita o aluno em

formação a desestruturação e reestruturação de sua ação, levando-o à rotina, conceito contrário à prática reflexiva.

A pesquisa realizada por Claus (2005), cujo objetivo foi discutir a formação teórica do professor de língua inglesa em nível universitário e sua relação com a prática durante os estágios supervisionados, revelou que o graduando, ao receber as informações teóricas, não consegue traduzi-las em uma prática consciente. A pesquisadora considera que as crenças, entendidas como teoria informal e arraigadas no ensino estruturalista, são fatores que mais influenciam na prática do aluno-futuro professor. Para ela, crença é entendida de maneira semelhante a Johnson (1999), como sendo a pedra sobre a qual nos apoiamos em situações reais e conflitantes e que, conseqüentemente, exerce um papel crucial na prática do professor em formação.

Diante do que foi exposto a respeito da formação teórica e a prática do professor, concordo que a formação do professor de língua inglesa consiste num processo complexo e contínuo que deve ser construído conscientemente pelo profissional. É nesse sentido que me proponho a desenvolver um trabalho que suscitará discussões sobre como o professor é formado e como ele conduz sua prática na condição de professor egresso em contato com a realidade de sala de aula.

A seguir, apresento algumas considerações sobre os fatores que me motivaram a pesquisar a formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente no início da carreira.

MOTIVAÇÃO

...Um homem, a viajar em regiões que não são familiares, chega a uma encruzilhada. Nada conhecendo que o oriente, queda-se hesitante, suspenso. Qual será o seu verdadeiro caminho e como acabará com essa dúvida. Restam-lhe apenas duas alternativas: tomar, às cegas e arbitrariamente, por uma das duas estradas, confiante na sorte, ou descobrir razões para conhecer qual das duas é a certa (John Dewey, 1959).

Faço uso da idéia de Dewey (1959) por acreditar que a incerteza está presente em vários momentos da vida do indivíduo, seja ela uma incerteza que leve a grandes tomadas de decisão ou incertezas corriqueiras, como a escolha da melhor roupa a usar naquele momento especial. Na dúvida, sempre nos são apresentados dois caminhos. Escolhemos arbitrariamente um dos caminhos sem razões consistentes para tal, ou tentamos descobrir, por meio da análise e reflexão, o melhor caminho a seguir.

Foi diante de uma encruzilhada que, ao terminar o curso de Letras com habilitação para lecionar em duas grandes áreas – língua portuguesa e língua estrangeira –, me deparei com o início da carreira. Apesar de possuir habilitação para o exercício da docência nas áreas mencionadas, não me sentia segura para lecionar inglês, pois a universidade pouco ou nada tinha contribuído para que me sentisse confiante no ensino da língua estrangeira. Sendo assim, em busca de aperfeiçoamento e, porque não dizer, em busca da aquisição da língua inglesa em toda a sua especificidade, matriculei-me em curso livre de idiomas.

No mesmo ano (1999), ano subsequente ao término da graduação, ao assumir a função de professora de língua inglesa, fui lotada em uma escola estadual onde todos os alunos do ensino regular estavam tendo o primeiro contato com a aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa disciplina tornou-se matéria obrigatória a partir da Lei de

Diretrizes e Bases (9394/96), promulgada em dezembro de 1996, e, somente em 1999, foi implementada naquele contexto escolar.

A realidade de sala de aula era de descobertas em toda sua especificidade e havia motivação para se ensinar e para se aprender, pois era a primeira experiência de contato com a língua estrangeira. Esse contexto serviu-me de apoio para continuar os estudos em curso livre.

As descobertas que o curso livre me propiciava em relação à língua aprendida e, principalmente, o contato com a professora do curso, que além de possuir habilidade lingüística, apresentava uma grande experiência profissional, fazia com que reinventasse minha prática a cada aula.

A prática e a metodologia da professora do curso livre definiam minha postura como professora de inglês no Ensino Fundamental e Médio, pois a língua era usada nas aulas como instrumento ativo para a comunicação e, a participação dos alunos e seu interesse pela aprendizagem eram perceptíveis durante suas aulas.

Foi então que percebi que a maneira como ensinava tinha como modelo a professora do curso livre. A prática e a metodologia por ela adotada eram reinventadas por mim a fim de adequá-las ao meu contexto. Wallace (1991) descreve essa postura de imitação de bons profissionais como um modelo artesanal de ensino, não importando as teorias ou os princípios de ensino e aprendizagem pré-estabelecidos, sendo adquirido por meio do contato com outros profissionais mais experientes.

Num segundo momento, pude vivenciar fatos que me trouxeram certas indagações e inquietações. Em 2001, fui lotada em uma escola maior e tive contato com professores desestimulados e convictos de que o pouco que sabiam sobre a língua era suficiente para ensinar inglês. Em consequência, os alunos eram desinteressados pela

aprendizagem de uma segunda língua, vendo o inglês como algo impossível de ser aprendido devido à sua complexidade.

O interesse pela presente pesquisa surgiu a partir das experiências vividas nas duas escolas. Uma preocupação latente surgiu em mim em relação à formação teórica do professor de língua inglesa que poderia, devido a uma formação insuficiente, estar tomando às cegas caminhos desconhecidos para guiar sua prática. Acredito que a insegurança e o desconhecimento da teoria acabam dificultando a inter-relação teoria e prática.

Indo ao encontro dessa preocupação, o objeto da presente pesquisa incide sobre o contexto da formação e da prática do professor de língua inglesa. Busco desvendar, à luz da ciência, o perfil do profissional, especificamente do professor de língua inglesa que a universidade tem procurado formar e o profissional que tem realmente formado.

A temática desse projeto é de relevância social na medida em que se constitui necessária à formação consciente e permanente dos docentes nessa área. Justifico ainda sua relevância devido ao fato de contribuir com a área de investigação da Educação e da Linguística Aplicada – formação de professores e formação de professores de língua estrangeira.

Em razão disso, o referencial teórico a ser utilizado deverá incidir não apenas sobre a especificidade da língua inglesa, como também sobre os determinantes históricos que informam a prática pedagógica de modo geral.

OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E QUADRO TEÓRICO

Diante do que foi exposto até aqui, esclareço as metas deste trabalho. A discussão sobre a formação universitária do professor de língua inglesa é ampla e complexa. Portanto, na tentativa de fornecer mais subsídios para o trabalho de formação, além de ampliar as reflexões acerca da prática docente do professor egresso, o objetivo desta pesquisa consiste em:

- Analisar a formação universitária do professor de língua inglesa de uma instituição pública e examinar a sua influência na prática docente do professor egresso.

A fim de interpretar como a formação universitária do professor de língua inglesa vem ocorrendo e como as marcas dessa formação se refletem na prática do professor egresso, elenco os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o Projeto Pedagógico do curso de Letras, da instituição em questão, com o objetivo de traçar o perfil do profissional que a universidade pretende formar;

- Acompanhar e analisar as aulas de língua inglesa e de prática de ensino de língua e literatura estrangeira do curso de Letras, objeto do estudo, a fim de identificar as concepções de ensino de língua inglesa que alunos e professor têm e as abordagens metodológicas que guiam a prática docente;

- Analisar a relação entre a formação teórica do professor pré-serviço e sua atuação profissional.

Para tanto, tentarei responder às perguntas de pesquisa que se seguem:

- Como está ocorrendo a formação inicial do professor de língua inglesa no curso de Letras, objeto de investigação?

- Segundo o Projeto Pedagógico do curso de Letras focalizado, qual o perfil de professor que se pretende formar?
- Quais as implicações da formação inicial (universitária) na docência dos egressos como professores de língua inglesa?

O quadro teórico deste trabalho está centrado nos conceitos de formação do professor crítico-reflexivo: Dewey (1959), Zeichner (1983, 1995, 2003), Schön (1995) e Nóvoa (1995); nos conceitos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: Krashen (1982), Richards & Rodgers (2004) e Larsen-Freeman (2000); e, nos conceitos sobre a formação e a prática inicial do professor de língua inglesa: Moita Lopes (1996), Almeida Filho (2002, 2004, 2005), Gimenez (2002), Paiva (2003), Vieira-Abrahão (1996, 2002, 2004, 2006), entre outros.

ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro e no segundo capítulos, apresento o conjunto de teorias que fundamentam esta dissertação. O terceiro capítulo é destinado à metodologia de pesquisa, e no capítulo quatro trago a análise e a discussão dos dados coletados.

No primeiro capítulo, o panorama geral a respeito da formação e prática inicial do professor é apresentado. Início o capítulo descrevendo o processo de profissionalização do professor e sua formação. Em seguida, discuto os paradigmas de formação focalizando a perspectiva contemporânea para a formação inicial de professor. Por fim, apresento as fases da formação e o ciclo de vida do professor, sendo focalizada a fase que corresponde à formação inicial e a iniciação profissional.

No segundo capítulo, exponho um panorama geral das contribuições das teorias e estudos na área de formação de professores de línguas. Nesse sentido, apresento o histórico da formação de professores de línguas, a perspectiva atual dos programas de formação de professores de línguas e a evolução das abordagens de ensinar língua inglesa. O lugar da teoria e da prática é o foco final de discussão desse capítulo.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia de investigação. Esclareço assim, a natureza da pesquisa e o contexto pesquisado.

No quarto capítulo, chego à discussão dos dados e à interpretação dos resultados, procurando responder as questões que nortearam a investigação, explicitadas na introdução do presente trabalho.

Finalmente, apresento as considerações finais desta pesquisa e esclareço minhas intenções para a realização de trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1

BASES TEÓRICAS PARA A INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Para falar de formação de professores, parto do princípio de que a formação profissional não está desvinculada da formação pessoal do indivíduo. Dessa forma, entendo que a formação inicia-se no nascimento e vai até os últimos dias de vida do ser humano.

Vivemos constantemente em processo de formação. A cada dia, conforme descobrimos coisas novas, alguns conceitos já adquiridos podem sofrer alterações. Sendo assim, a formação profissional do indivíduo não se constitui num fim em si mesmo, mas num processo onde são construídos e reconstruídos os saberes da profissão (Pimenta, 2005), por intermédio da prática e do contato com outros profissionais. Vygotsky (2000) afirma que a aprendizagem humana apresenta uma natureza social específica e um processo de interação por meio do qual o indivíduo adquire os saberes daqueles que o cercam.

Neste sentido, a formação do professor não se inicia com a graduação e nem se encerra nessa, sendo processo contínuo que acontece durante todo o exercício da docência. A crença de que o professor possa se formar profissionalmente em três ou quatro anos de graduação é ingênua e sustenta a idéia de que é a última etapa da formação do professor. No meu ponto de vista, a formação em nível universitário representa apenas mais uma etapa da formação do indivíduo, que tem como função possibilitar produção de novos conhecimentos necessários para sua formação profissional e abalar conhecimentos implícitos que eram tidos como verdadeiros.

Segundo Feiman-Nemser (1986), a etapa da formação inicial² faz parte de um processo da formação que teve início no período em que o aluno encontrava-se no ensino

² Formação inicial refere-se à formação universitária

regular. Para o autor a fase que precede a formação inicial é a iniciação profissional e a formação permanente do professor.

Sendo a formação inicial e a iniciação do professor na carreira do magistério, o referencial principal do presente trabalho, vejo a necessidade de explorar essas duas fases da formação e discorrer sobre os elementos que as constituem. Para tanto, primeiramente, descrevo o desenvolvimento e os momentos que marcam a história da profissão docente até chegar à apresentação dos paradigmas, concepções, tendências e modelos de programas de formação de professores que guiaram e guiam a prática dos programas de formação de professores. Tais perspectivas são apresentadas com o objetivo de discutir a visão contemporânea para a formação inicial docente, esclarecendo seus enfoques. Por fim, apresento o ciclo de vida do professor e as fases de sua formação, dando maior ênfase à fase que corresponde à formação inicial e à iniciação profissional, visto que tais fases constituem o cerne do trabalho.

1.1 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratórios foram, progressivamente, configurando um corpo de saberes, de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente. Nóvoa (1991) ressalta que “a gênese da profissão de professores tem lugar no seio de algumas congregações religiosas que se transformaram em verdadeiras congregações docentes”.

Entretanto, o período chave da profissão docente é a segunda metade do século XVIII. Vários questionamentos são feitos nesse período a respeito do perfil do professor ideal, como ressalta Nóvoa (1991): “Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num

corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar pelo seu trabalho? De qual autoridade deve depender?”.

Essas interrogações deram-se devido ao movimento de secularização e de estatização do ensino. O processo de estatização do ensino consiste na substituição de um corpo de professores religiosos, sob o controle da Igreja, por um corpo de professores laicos, sob o controle do Estado. Os modelos escolares, até então, elaborados sob tutela da Igreja, são dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais.

Semelhante ao o que ocorreu em outros países (Nóvoa, 1991), no Brasil, a igreja tinha controle expressivo sobre as escolas da rede privada e era, naquela conjuntura, forte concorrente do Estado na responsabilidade de educar a população. Até que, em 1932, em decorrência da falta de determinação dos fins da educação e da aplicação dos métodos científicos aos problemas educacionais, foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Referindo a esse período, Ghiraldelli (1994, p. 39) afirma que:

Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país.

O Manifesto dos Pioneiros foi o marco inaugural do projeto de renovação educacional. O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais envolvidos e preocupados em oferecer diretrizes para uma política de educação no país. O documento propunha à Educação Nova servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo. Segundo os educadores que assinaram o documento, a escola tradicional, mantida no Brasil, estava instalada para a classe burguesa, sob uma visão

exclusivamente burguesa. O Manifesto defendia uma educação pública única e comum, sem privilégios econômicos que oferecesse um ensino laico, gratuito e obrigatório.

Dentro do movimento da Escola Nova surgiu o Manifesto dos Pioneiros. O conceito do movimento está ancorado especialmente em Dewey (1959) que defende a idéia de que as escolas devem deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimento, característica da escola tradicional, para tornarem-se pequenas comunidades, capazes de ajudar os alunos a desenvolverem atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.

Ponto que, as idéias que permeavam o movimento da Escola Nova estavam pautadas na ideologia desenvolvimentista, presente no Manifesto dos Pioneiros. Assim, Ghiraldelli (1994, p. 128) afirma :

Renovadores educacionais, liberais, socialistas, militantes das esquerdas cristãs etc. concordavam na crítica de que a sociedade brasileira passava por uma transição que encaminhava o país para a modernização, em detrimento da sociedade tradicional, de base agrária. Tratava-se, então, no pensamento desses grupos, de instaurar uma nova escola, que pudesse ser democrática e que uma vez pertencente a uma fase de crescente industrialização, superasse a dicotomia entre o “fazer intelectual” e o “fazer manual”.

No que se refere à formação docente, segundo o movimento da Escola Nova, todos os professores deveriam ter formação universitária. Sendo assim, paralela à institucionalização da formação dos professores, segue um processo de desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Nessa perspectiva, na década de 40 do século XX são reabertas as escolas de formação de professores, totalmente modificadas das escolas normais superiores mantidas até 1930, que previam a formação baseada, principalmente, nas ordens religiosas devido à forte influência da Igreja.

Tendo como ponto de partida o desenvolvimento da Educação e da formação docente, a seguir apresento os paradigmas para a formação de professores. O intuito é que,

a partir do conhecimento das concepções que nortearam e norteiam os programas de formação de professores, possamos compreender o tipo de profissional que a universidade pretende formar.

1.2 PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES QUE OS EMBASAM

Parece-me necessário tecer, antes da apresentação dos paradigmas de formação de professores, considerações acerca do conceito do que vem a ser formação e formação docente.

Partindo da posição expressa por García (1999), a formação é um fenômeno complexo e diverso, o qual se deve analisar e conceituar. Para que haja formação, é preciso vontade de ser formado, ou seja, o indivíduo é o responsável pela ativação e desenvolvimento de processos formativos, e, é através da procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional que ele se forma.

Quanto à formação de professores, García (1999, p. 19) defende a idéia de que

...é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores se implicam em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Com relação a tais idéias, Ferry (1991) apresenta a perspectiva de que a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões: trata-se de uma formação dupla (acadêmica e pedagógica); é um tipo de formação

profissional; e, é uma formação de formadores, o que envolve a formação de professores e sua prática profissional.

A partir do conceito de formação de professores expressa por García (1999), “como a área de conhecimentos, investigação e de proposta teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores se implicam em experiências de aprendizagem”, o autor propõe alguns princípios norteadores da definição de tal conceito que vale a pena citar.

Primeiro, concebe a formação como um contínuo; segundo, postula a necessidade de integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; terceiro, salienta a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; quarto, defende a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica; quinto, sublinha a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores; sexto, destaca a necessidade de congruência entre o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico e a forma como esse conhecimento se transmite; sétimo, destaca a importância da individualização, isto é, aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos; e por último, acrescenta que se deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.

No que se refere aos princípios subjacentes à formação de professores, Zeichner (1995), Vieira-Abrahão (2002) e outros autores compartilham a idéia de que os cursos de formação inicial ou continuada se fundamentam a partir de paradigmas diferentes.

Para Zeichner (1983), um paradigma no campo da educação escolar e da formação de professores, “constitui uma matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que moldam formas específicas de se organizar e realizar a formação de professores”. Assim, ainda segundo Zeichner (1995), dentre os vários tipos de professores, teremos: o competente, o técnico, o reflexivo, o pesquisador e outros que são formados de acordo com as abordagens, paradigmas ou orientações adotadas pelo curso.

Em conformidade com a idéia do autor, todo programa de formação de professores possui, implícita ou explicitamente, crenças quanto a ensinar e aprender. Tais crenças determinam toda ação dos profissionais responsáveis pela formação, os rumos a serem trilhados e o perfil do professor que está sendo formado.

Com o objetivo de explicar as tendências que marcam a formação inicial do professor, Zeichner (1983) identifica quatro paradigmas de formação e os classifica em: a) Tradicional/artesanal; b) condutista/comportamentalista; c) personalista e d) orientado para a indagação.

No paradigma tradicional/artesanal a preocupação reside numa formação sólida no que se refere ao domínio dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática da escola. Na concepção e na prática prevalecem uma formação artesanal do professor que faz do aprender a ensinar um processo equivalente à aprendizagem de um ofício, onde se distinguem os aprendizes e os mestres.

Já no paradigma condutista, também denominado comportamentalista, o professor é encarado como um técnico, cujo papel consiste em executar um conjunto de decisões previamente estabelecidas. Nesta lógica, a formação é concebida como um

processo meramente aquisitivo de um repertório de destrezas necessárias para o desempenho da profissão.

O paradigma personalista aponta para o desenvolvimento pessoal do formando e pressupõe um currículo formativo mais flexível. A formação implica um processo de maturidade psicológica, pelo que requer a participação ativa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações. A formação de professores proporciona o desenvolvimento individual do futuro professor, o que lhe permite enfrentar as situações didáticas.

O paradigma orientado para a indagação parte de uma concepção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. O professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, pois implica um processo de conscientização de crenças e teorias e a análise das conseqüências das suas decisões no desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, surge o professor como investigador e prático-reflexivo, assumindo um papel mais ativo no processo do desenvolvimento curricular.

É inquestionável que cada um dos diferentes paradigmas ou concepções de formação de professores, até aqui apresentados, influencia direta ou indiretamente, os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores (Zeichner, 1983). Então, se o curso de licenciatura formar seguindo, por exemplo, o paradigma orientado para a indagação, certamente, esse aluno-futuro professor terá desenvolvido as habilidades características desse tipo de formação.

Muitos pesquisadores e estudiosos compartilham as mesmas idéias de Zeichner (1983) em relação aos diferentes paradigmas de formação docente, entretanto, trazem nomenclaturas diferentes para classificá-los. Sendo assim, é oportuno apresentar algumas

classificações feitas por estudiosos que se dedicam especificamente à formação de professores de línguas estrangeiras, visto que é parte do objeto da presente pesquisa.

Vieira-Abrahão (2002) discute três concepções ou modelos de formação inicial de professores, classificados por Richards (1998) como: 1) concepção de ensino como ciência e pesquisa; 2) concepção de ensino como teoria e filosofia; e, 3) concepção de ensino como arte ou artesanato.

A concepção de ensino como ciência e pesquisa “vê o ensino como um tipo de atividade informada, validada pela pesquisa científica e fundamentada pela experiência e pela investigação empírica” (Vieira-Abrahão, p. 62). Nesse contexto, é papel do professor garantir com sua prática a validação das teorias e dos resultados das pesquisas. Assim, todas as atividades desenvolvidas nos cursos de formação são norteadas pelas pesquisas científicas e pelas teorias.

Os programas de formação que possuem a concepção de ensino como teoria e filosofia enfatizam os princípios que fundamentam as diferentes abordagens e métodos de ensino para que estas sejam concretizadas em sala de aula. O norte dado à formação dos alunos-futuros professores é no sentido de que ocorram “mudanças em suas concepções básicas: idéias, crenças, valores e princípios, e a construção de uma prática compatível com essas concepções” (Vieira-Abrahão, p.62).

O enfoque da concepção de ensino como arte ou artesanato é a prática do aluno-futuro professor, não importando a teoria a ela subjacente. O aluno é levado a descobrir seu próprio estilo de ensinar, por meio de ações, geralmente imitações de bons profissionais que são bem sucedidos na prática.

Vinculado à discussão acerca dos modelos de formação de professores de língua estrangeira, Wallace (1991) os classifica em: artístico, da racionalidade técnica ou

de aplicação das ciências e reflexivo. O modelo artístico valoriza o conhecimento adquirido da experiência prática, por meio do contato direto do aluno-futuro professor com situação real de sala de aula. Enquanto o modelo da racionalidade técnica prioriza o conhecimento científico, que é usado como instrumento para solução de problemas práticos, levando a dissociar teoria e prática. Por fim, o modelo reflexivo leva em conta a combinação do modelo artístico com o das ciências aplicadas, dando mesma relevância tanto à experiência quanto à base científica da profissão.

Conforme apresentadas, são inúmeras as nomenclaturas dadas aos modelos de programas de formação de professores, o que Pérez-Gómez (1997) resume em dois grandes modelos: racionalidade técnica e racionalidade prática. Por acreditar que a explicitação desses modelos possa auxiliar a identificação do modelo adotado pelo curso de Letras em questão, a seguir discuto cada um.

1.2.1 Racionalidade Técnica X Racionalidade Prática

Devido à preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para o ensino regular e a urgência em qualificar um grande número de educadores para um número crescente de estudantes, os programas de formação de professores constituíram-se em disciplinas de natureza pedagógica e disciplinas de conteúdo.

Em conformidade com as idéias de Pereira (1999), na área educacional, esse modelo de formação é denominado de Modelo da Racionalidade Técnica, cujo objetivo é aplicar na prática do dia-a-dia de sala de aula, conhecimento científico e pedagógico, adquirido durante o período de formação universitária. Partindo desse modelo, os Estágios

Supervisionados são destinados à aplicação de conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas.

Em seu texto, Pereira (1999) apresenta a conhecida analogia desse modelo de formação docente com o “curso de preparação de nadadores” criada por Busquet, em 1974, analogia essa que considero ser pertinente comentar. O autor nos leva a imaginar uma escola de natação que dedica um ano a ensinar todo conteúdo referente à natação, desde anatomia e fisiologia até a história mundial da natação, tudo à base de muitos livros, giz e quadro-negro, porém sem água. Em um segundo momento, os alunos-nadadores seriam levados a observar nadadores experientes. Terminada essa sólida formação, os alunos, agora em condição de nadadores, seriam lançados ao mar em um dia de temporal.

Percebe-se que o modelo de formação da racionalidade técnica separa a teoria da prática na formação profissional. Para Pérez-Gómez (1997), “o componente artístico, que caracteriza toda atividade prática, é claramente esquecido dentro da racionalidade técnica”. O autor ainda afirma que tal modelo trata de uma proposta estreita para a formação do professorado, devido ao desenvolvimento prioritário e exclusivo de competências e habilidades técnicas. Pérez-Gómez (1995) argumenta que, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da prática leva à crença de que, para ser um bom professor, basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Na atualidade, apesar das inúmeras críticas atribuídas a esse modelo de formação, ele continua sendo um enfoque ativo (Pereira, 1999; Pérez Gómez, 1997) que define a maioria dos programas de formação docente nas universidades brasileiras, visto que as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de conteúdo pedagógico são pouco articuladas. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo nos

últimos anos de formação e aparece pouco integrada com a formação teórica adquirida desde o ingresso do aluno no curso.

O curso de Letras em análise, cuja habilitação é língua portuguesa e língua inglesa, traz essa realidade, na qual a disciplina responsável em discutir e articular a prática com a teoria (prática de ensino de língua e literatura estrangeira) é desenvolvida apenas no quarto ano de formação.

Em defesa à racionalidade técnica, Pérez-Gómez (1997) afirma que ela pode e deve ser aplicada à situação da prática educativa como forma de intervenção eficaz, porém, a crítica sublinhada pelo autor é a possibilidade de considerar a atividade prática do professor como uma atividade exclusivamente técnica, direcionando toda sua formação.

Em vertente oposta ao modelo de formação com base na racionalidade técnica, surge um modelo alternativo de formação de professores, denominado Modelo da Racionalidade Prática. Segundo Pereira (1999), de acordo com esse modelo, a prática é espaço de criação e reflexão em que novos conhecimentos são gerados e modificados constantemente, não se caracterizando como a mera aplicação de um conhecimento científico e pedagógico. Desde o primeiro ano de formação, o contato com a prática deve estar presente. Problemas e questionamentos originários do envolvimento com a realidade prática são levados para discussão nas disciplinas teóricas. O professor em formação é considerado um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica.

Em crítica feita ao modelo de formação da racionalidade prática, Pereira (1999) sublinha que a preocupação em romper com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática leva cursos de formação docente a supervalorizar a prática e minimizar o papel da formação teórica, tão relevante para a formação do professor. Em meu ponto de vista,

teoria e prática devem caminhar juntas, com a mesma proporção. A prática docente deve buscar na teoria sua fundamentação e a teoria deve ser fonte inesgotável de justificativa de uma prática docente consciente.

Pautada nas idéias dos autores, acerca dos modelos de formação inicial de professores, de forma geral ou específica, posso afirmar que todo e qualquer modelo apresenta não somente contribuições, mas também falhas. Portanto, adotar um paradigma (concepção) de formação *a priori* ou baseada apenas em “modismo” (Moita Lopes, 1996), torna-se muitas vezes inadequado. Daí, a importância da discussão e reflexão acerca do tipo de profissional que se pretende formar.

Atualmente, o paradigma de formação inicial presente na maioria dos cursos de Licenciatura (Wallace, 1991), é orientado pelo princípio da formação do profissional reflexivo. Sendo assim, na seqüência, apresento uma descrição geral dos principais enfoques desse paradigma.

1.2.2 Paradigma Contemporâneo para Formação Inicial de Professores

Em meados dos anos 80 do século XX, pesquisas de base cognitiva passaram a identificar que as formas mais complexas de pensamento do professor acerca do ensino são moldadas por suas concepções de ensino e aprendizagem, construídas antes de sua formação universitária (Gimenez, 2002) e durante sua formação (Barcelos; Batista; Andrade, 2004; Vieira-Abrahão, 2004). A partir de então, o paradigma reflexivo desenvolvido por Schön (1995, 2000) passou a influenciar a formação de professores, concebendo-os como “profissionais que enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos” (Contreras, 2002).

Esse paradigma (do professor reflexivo) trouxe uma importante contribuição para a formação de professores, procurando investir e valorizar o desenvolvimento dos saberes dos professores, considerando-os como intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, reinventando a idéia de uma escola democrática e de qualidade. Ou seja, confere aos professores “... um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho”, considerando que eles possuem teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos acerca do ensino (Pimenta, 2005, p. 36).

Nesse sentido, vários estudiosos e pesquisadores começam a pensar em novas concepções para a formação inicial de professores, tendo como eixo central e pano de fundo a reflexão na formação do professor, a partir da Teoria das Experiências de Dewey (1938/1967). Em decorrência das interpretações de diferentes autores, surgem explicações distintas ao conceito de reflexão e ao papel do professor como profissional reflexivo. Em meio as diferentes explicações, inclui-se o professor como prático reflexivo (Schön, 1995), o professor como profissional crítico (Zeichner, 1995 e Giroux, 1997), o professor como investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975) e o professor como profissional autônomo (Contreras, 2002).

Vinculado a essa discussão, na seqüência, apresento as interpretações do conceito de reflexão a partir do olhar de diferentes autores.

As origens da perspectiva de formação de professores reflexivos estão nas idéias de Dewey a respeito da Teoria das Experiências. Para Dewey (1938/1967), as experiências do indivíduo são articuladas e interpretadas gerando a reflexão. Assim, o indivíduo se constitui e abre caminhos às experiências novas, em um processo contínuo de amadurecimento.

Baseado na teoria de Dewey, Schön (1995, 2000) deu um maior impulso ao desenvolvimento do conceito de reflexão. Schön (1995) sugere uma formação de profissionais reflexivos. Nessa perspectiva, o ambiente universitário torna-se lugar de investigação (reflexão-na-ação) e experimentação (reflexão-sobre-a-ação).

Segundo Schön (1995), a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação possibilitam que o professor utilize o seu próprio ensino e a mudança de suas práticas diárias em sala de aula. O processo de reflexão-na-ação permite, ao professor, a aprendizagem e a construção de teorias, esquemas e conceitos e, principalmente, aquilo que Pérez-Gómez (1997) chama de “conversa aberta com a situação prática”. Enquanto que, a reflexão-sobre-a-ação consiste numa análise da sua ação, ou seja, a “utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as aulas que na memória correspondem à intervenção passada”. Neste caso, o professor pode fazer uso de métodos, procedimentos e técnicas que possibilitem melhorar sua prática (Pérez-Gómez 1997, p. 38).

Partindo da visão proposta por Schön, outros autores se empenham em interpretar o conceito de professor reflexivo. Propondo uma reflexão crítica, Zeichner (1983) e Giroux (1997) vão além das idéias de Schön.

Zeichner (1983) argumenta que a reflexão na visão de Schön é centrada exclusivamente no contexto individual de atuação do professor, dessa forma ela “pode ser insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional” (Contreras, 2002, p. 155). Partindo desse pressuposto Zeichner (1983) propõe uma reflexão mais ampla que abra espaço para mudanças institucionais e sociais.

Indo ao encontro das idéias de Zeichner (1983), o modelo crítico proposto por Giroux (1997), defende a idéia dos professores como intelectuais, entendendo o trabalho

docente como “tarefa intelectual”. Em oposição às concepções técnicas ou instrumentais, os professores situam-se numa prática intelectual crítica ligada aos problemas e experiências do dia-a-dia, excedendo a simples compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, com vistas a desenvolver as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola (Contreras, 2002, p. 158). O professor, nesta vertente, seria capaz de:

elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e esperança (Contreras, 2002, p. 161).

A partir dessas considerações, há um campo fértil para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, merecendo destaque à concepção do professor como pesquisador, segundo o enfoque de Stenhouse (1975), ou seja, investigador de sua prática na tentativa de gerar mudanças. Porém, isso implica uma formação que vai além do conhecimento técnico desenvolvido nos antigos modelos de formação, na qual o desenvolvimento docente extrapola a preparação acadêmica, convertendo-se num processo de investigação em que “... professores sistematicamente refletem sobre sua prática, e utilizam o resultado de sua reflexão para melhorar a qualidade de sua própria intervenção”. É neste sentido que o professor se converte num investigador na aula, isto é, no próprio ambiente em que se dá a sua prática (Pérez-Gómez, 1997, p. 40).

Contreras (2002) propõe uma análise acerca de vários modelos de professores baseados na reflexão sobre a prática, culminando com a perspectiva de serem, além de intelectuais críticos, também autônomos. Neste contexto, a autonomia supõe um “... processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática

cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia”, atingindo todos os aspectos da vida do profissional (p. 185-186).

Com foco na perspectiva do professor reflexivo, o conceito de autonomia é proposto por Contreras como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões decorrem da consideração de momentos de complexidade e conflituosidade. Em situações incertas e singulares da prática, o docente necessita ter a capacidade de tomar decisões autônomas, entendidas pelo autor como um “exercício crítico de deliberação” de vários pontos de vista (2002 p. 197).

A respeito do paradigma contemporâneo de formação inicial de professores (Schön, 1995; Zeichner, 1983; Giroux, 1997; Stenhouse, 1975; Contreras, 2002), o profissional reflexivo é envolvido não só em uma formação técnica, mas em oportunidades de vivenciar experiências, colocando em prática seus conhecimentos.

Partindo do que foi exposto, é possível afirmar que o atual discurso para a formação inicial de professores centra-se, principalmente, no paradigma reflexivo, cujo objetivo central é formar o aluno-futuro professor questionador e protagonista de suas ações. Entretanto, conforme aponta Zeichner (2003), a formação profissional de tais professores, apesar de ser formalmente contemplada na maioria dos projetos pedagógicos dos cursos, nem sempre é garantia de sua concretização para a formação desse profissional. Assim, o autor (ibid) classifica quatro aspectos que têm inviabilizado a concretização da formação na perspectiva reflexiva.

O primeiro aspecto descrito por Zeichner (2003) refere-se à grande influência do modelo retórico, ainda presente e arraigado nos programas de formação. Os programas engessados em forma de pacotes reforçam a posição de mero executor do professor

formador e determinam o que professores e alunos-futuros professores devem fazer durante o período de formação inicial, dificultando seu envolvimento no processo de descoberta do conhecimento através da ação. Por conseguinte, este modelo não rompe com a racionalidade técnica, já que o conhecimento pertence à universidade que o detém e o patrocina.

O segundo aspecto apontado por Zeichner (ibid) que tem dificultado a formação de professores que possam corresponder às exigências contemporâneas, tem sido em relação ao distanciamento que teoria e prática mantêm entre si. A teoria está dentro da universidade, ligada diretamente aos cursos de formação inicial de professores e a prática está exclusivamente dentro das escolas primárias e secundárias. Dessa forma, é ignorada a possibilidade de a teoria ser produzida na prática e a prática ser usada como elemento de reflexão da teoria.

O terceiro aspecto mencionado pelo autor diz respeito à ênfase dada à reflexão individual do professor, desconsiderando suas condições sociais e a influência do ambiente de trabalho.

Por último, entende-se que a reflexão individual do aluno-futuro professor deve ser considerada como uma prática social em ambiente de interação social e não isoladamente. As decisões sobre educação não devem ser tomadas por um professor individualmente, apenas no contexto da sala de aula, mas serem refletidas, na coletividade, levando-se em conta os aspectos sociais, econômicos e políticos que perpassam a profissão docente.

Após apresentação do panorama dos programas de formação de professores e das mudanças de paradigmas que têm norteadas as reformas em tais programas, assim como

das perspectivas atuais para a formação de professores, apresento, a seguir, o ciclo de vida profissional e as fases da formação do professor.

1.3 FASES DA FORMAÇÃO DOCENTE E CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

Feiman-Nemser (1983) apresenta quatro fases relacionadas à formação do professor, ou seja, como ele aprende a ensinar. A primeira fase é a do “pré-treino”, onde o professor aprende como ensinar sem perceber que está aprendendo. A segunda fase, o autor nomeia de “fase do pré-serviço ou formação inicial”, quando o futuro professor começa sua preparação formal. A terceira é a “fase da iniciação” que coincide com o primeiro ano de sala de aula, e por último é a “fase da formação permanente ou formação em serviço” que corresponde ao restante da carreira docente.

A formação do professor passa por uma trajetória longa que vai desde sua atuação como aluno em ensino regular, aluno-futuro professor em nível universitário até sua consolidação como profissional responsável pelo ensino.

Ao longo do processo de formação e de acordo com o modelo proposto por Fuller e Bown (1975), o professor passa por diferentes etapas evolutivas de preocupações que marcam, de forma significativa, o seu percurso profissional.

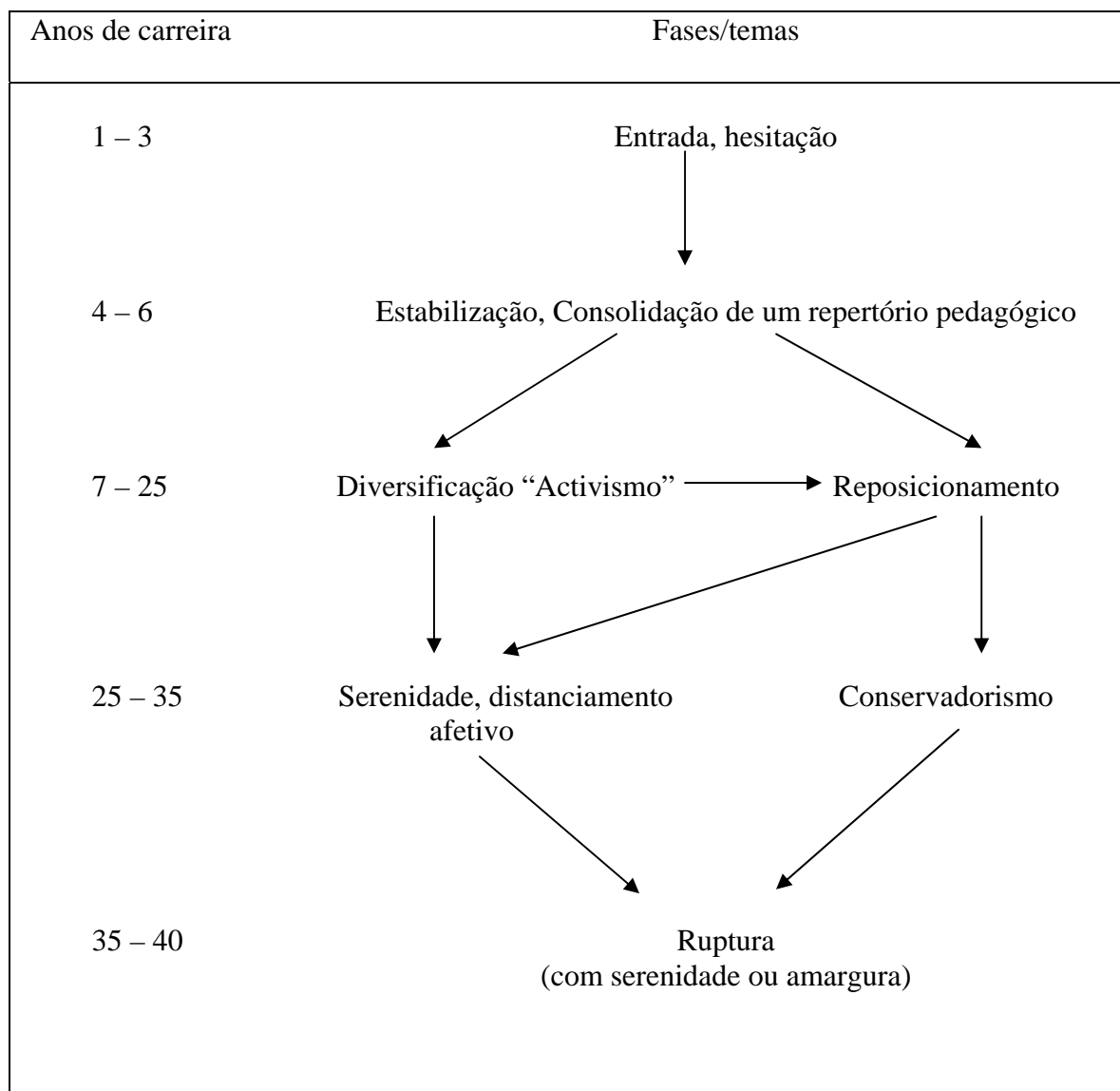
De acordo com estes autores, ao ingressar na carreira, o professor vivencia a fase de “sobrevivência pessoal” que se caracteriza pela existência de preocupações egocêntricas, sobretudo relacionadas com o controle dos alunos e com o êxito profissional. Após a fase de sobrevivência pessoal, o professor entra na fase do “domínio sobre a situação de ensino”, manifestada por preocupações com a compreensão das limitações das situações de ensino e com a procura de métodos adequados às situações didáticas. Por

último, o professor entra na fase de “impacto nos alunos”, evidenciando preocupações com a sua aprendizagem e com a relação interpessoal que estabelece com eles.

Percebo que, ao longo destas fases, as preocupações do professor variam. Em um primeiro momento, a preocupação central do professor é com o êxito profissional e, a tomada de decisões é guiada pela avaliação de seus pares. Há uma excessiva preocupação, por parte do professor iniciante, em construir uma auto-imagem satisfatória. Somente então, o professor passa a preocupar-se com a forma de ensinar e, finalmente, com o aluno.

Também, Huberman (1995) apresenta fases da profissionalização do professor: o início da carreira, o meio e o fim da carreira. Na entrada, o professor passa por um período de hesitação que acaba por levar a uma “estabilização” ou a “consolidação de um repertório pedagógico”. A “estabilização” segue uma trajetória de diversificação e serenidade até uma ruptura serena e consolidação profissional. Enquanto que a “consolidação de um repertório pedagógico” leva o professor a um reposicionamento e conservadorismo exacerbado, tornando assim, a ruptura um processo frustrante, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Etapas, fases e anos da carreira docente



Fonte: HUBERMAN (1990) apud GARCIA, 1999 p. 64.

A primeira fase corresponde ao início da carreira. Segundo Huberman (1995), essa fase é marcada por momentos de exploração e estabilização, assim como, estágios de sobrevivência e descoberta. A exploração consiste em fazer uma opção provisória, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for positiva, passa-se a uma fase de estabilização, ou de compromisso, na qual os professores centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização. Os estágios de sobrevivência e descoberta têm como características “o

tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos” (Huberman, 1995). Na fase da estabilização é evocado um sentimento de competência pedagógica crescente que leva à consolidação de um repertório pedagógico. Os professores preocupam-se menos consigo próprios e mais com os objetivos didáticos.

Após a fase inicial da carreira, os professores vivenciam a fase da diversificação. Nesta fase, os professores lançam-se numa pequena série de experiências pessoais, diversificam o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa, etc. Os professores estariam mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados nos trabalhos em equipe, buscando novos estímulos, novas idéias, novos compromissos, receosos de cair na rotina.

Segundo Huberman (1995), a fase de diversificação corresponde ao período em que os professores examinam o que têm feito da sua vida, face aos objetivos dos primeiros tempos e, enfrentam tanto a perspectiva de continuar, ou escolher outro percurso profissional (reposicionamento). A atitude de incerteza pode levar o professor a uma ligeira sensação de rotina ou a uma crise existencial efetiva. Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula que provoca o questionamento. Para outros, é o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a crise.

Na seqüência de uma fase de questionamento ou reposicionamento, dá-se uma fase de serenidade e distanciamento afetivo. Nessa fase, os professores começam por lamentar o período de ativismo. Em contrapartida, evocam uma grande serenidade em situação de sala de aula, isto é, apresentam-se como menos sensíveis ou menos vulneráveis

à avaliação dos outros. Observa-se que nesse período o nível de ambição cai, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumenta. O período de serenidade encerra um processo de investimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes no início da carreira.

O final da carreira docente passa-se de uma fase de serenidade para uma fase de conservantismo e lamentações. Essa última fase caracteriza uma discordância face à evolução de momento. A rejeição a novas reformas configura resistência às inovações e recuo, principalmente, pelo fato de desejarem terminar a sua carreira calmamente.

Considero pertinente retomar a seguir o debate sobre a formação inicial do professor, por constituir a fase em que os professores, sujeitos desta pesquisa, encontram-se.

1.3.1 A Formação Inicial do Professor

É possível encontrar diferentes modelos de formação no que diz respeito à formação inicial de professores. As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações e cada uma das diferentes concepções do que deve ser o professor vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos, e estratégias para formá-lo.

A formação inicial de professores do ensino primário e secundário cumpre, segundo Garcia (1999, p. 77), três funções: em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores; em segundo lugar, a de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente, e, em terceiro lugar, tem a dupla função de, por um

lado, ser agente de mudança do sistema, mas, por outro lado, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Essas funções, de caráter político e ideológico, são apresentadas explícita ou implicitamente para atender aos interesses do Estado. Os interesses são expressos mediante um currículo que estabelece a seqüência e conteúdo instrucional do programa de formação, traçando assim, ao longo da formação inicial, o perfil do profissional que pretende formar.

Ao se falar de currículo da formação inicial de professores, é necessário tomarmos as cinco orientações conceituais apresentadas por Pérez-Gómez (1992a). Baseando-se na classificação de paradigmas de Zeichner (1983), Pérez-Gómez elaborou uma recente classificação de orientações, perspectivas, paradigmas ou tradições de formação de professores. São elas: formação acadêmica, tecnológica, personalista, prática e crítica.

No contexto de formação inicial de professores, a orientação acadêmica tem grande importância, pois enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, sendo o objetivo central dessa orientação o domínio do conteúdo.

Segundo Pérez-Gómez (op. cit.), na orientação acadêmica diferenciam-se duas abordagens de formação: a abordagem enciclopédica e a abordagem compreensiva. A abordagem enciclopédica enfatiza o conhecimento do conteúdo, ou seja, o conhecimento científico é tido como o mais importante. A abordagem compreensiva entende o professor como um intelectual que compreende logicamente a estrutura e a forma de ensinar esse conteúdo. Os professores devem ser conhecedores especialistas do conteúdo a ser ensinado, assim como sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como se ensina.

Garcia (1999, p. 34) salienta que em nosso país:

a formação de professores do ensino secundário está estruturada em função da orientação acadêmica como uma abordagem enciclopédica de ensino, ou seja, enfatiza a transmissão de conteúdos. Há uma forte formação científica e uma escassa, incompleta e breve formação pedagógica.

De acordo com a orientação tecnológica, aprender a ensinar implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes de estudos científicos sobre o ensino. A competência é definida em termos de ação e a formação de professores centrada nas competências para a tomada de decisões.

A orientação personalista sofre influência da psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia. O ponto central deste movimento é a pessoa com todos os seus limites e possibilidades, na qual ensinar não é só uma técnica, é em parte, uma revelação de si mesmo e dos outros, com o objetivo de formar pessoas com uma maturidade adequada, que abranja uma formação profissional e pessoal. Nesse sentido, aprender a ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz.

A orientação prática tem sido a abordagem mais aceita para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino. Para uma orientação prática, Pérez-Gómez (1992a) define duas abordagens de ensino: a abordagem tradicional e a reflexiva sobre a prática. Na abordagem tradicional, a formação de professores é realizada por tentativas e erros por parte dos professores em formação. Há uma separação clara entre a teoria e a prática do ensino. Esta tendência segue a afirmação de que se o professor quiser chegar a ser um bom professor, deve fazer o que os bons professores fazem. A abordagem reflexiva sobre a prática concebe um ensino reflexivo. O professor é formado de forma que tenha um perfil

de professor flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais.

Do ponto de vista da orientação crítica, segundo García (1999, p. 44):

a reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo.

Na formação de professores, essa orientação enfatiza que os professores formadores devem desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social na qual se insere os processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, uma das funções da formação de professores é transformar as concepções estáticas prévias dos professores em formação acerca do ensino, gestão da classe, autoridade ou contexto educativo.

Feiman-Nemser (1990) esclarece que cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa, no sentido de que aprender a ensinar é um processo de transformação, e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões.

1.3.2 Iniciação Profissional do Professor

Como já enfatizado anteriormente, entendo que a formação de professores abrange toda a carreira docente. Assim, a iniciação ao ensino é entendida como uma parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional docente, sendo reconhecida por García (1999, p. 112) como “uma fase com características próprias e diferenciadas”. É nessa fase que os professores fazem a transição de estudantes para professores e por isso,

de acordo com Contreras (2002) surgem dúvidas, tensões, levando o professor a adquirir conhecimentos e competências profissionais adequadas em um curto intervalo de tempo.

Após cinco anos de investigação, centrado no estudo do processo de aprender a ensinar durante os primeiros anos de exercício do professor, García (1991) aponta algumas considerações a respeito do processo de socialização (adaptação ao meio) de professores principiantes. Nesse estudo, verificou-se que os professores em início de carreira são profissionais que se preocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, conscientes de que sua formação é incompleta.

Além disso, o autor constatou que os primeiros anos de ensino são anos difíceis, quer pessoal, quer profissionalmente, e que os contextos que ensinam são fatores influenciadores em sua formação. Garcia (1991) percebeu inclusive, que as experiências como estudantes influenciam na tomada de decisão de professores principiantes, além de que, o problema didático é apontado como principal, em oposição a problemas pessoais ou organizacionais.

Esse período, que representa uma oportunidade para aprender a ensinar, foi denominado por Veenman (1984) de “choque de realidade”. Segundo esse autor, o primeiro ano caracteriza-se por ser, em geral, um intenso processo de aprendizagem – do tipo ensaio/erro na maioria dos casos, caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático.

Huberman (1995), ao tratar do ciclo vital dos professores, identifica a iniciação como a primeira fase desse ciclo. A entrada na carreira se caracteriza pelos aspectos de sobrevivência e descoberta. Ainda, para Huberman, esta experiência pode ser vivida pelos professores como fácil ou como difícil. Os que a consideram fácil, associam-na com a manutenção de relações positivas com os estudantes, com um domínio do ensino e com

entusiasmo. Os que a consideram difícil ou negativa, apresentam ansiedade, dificuldades com os alunos, um sentimento de isolamento e, referem-se a ela como uma carga de trabalho excessiva.

Valli (1992) aponta que entre as principais dificuldades sentidas nesse momento, destacam-se: a imitação de condutas de outros professores, o isolamento, a dificuldade em construir e reconstruir sua prática em um processo contínuo de formação.

Segundo Veenman (1984), os principais problemas vividos pelos professores iniciantes seriam: manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo, físico e mentalmente.

Esse processo de estranheza e de adaptação do professor, representado pela iniciação profissional, é considerado por Feiman-Nemser (1983) como um processo de formação do professor que se realiza através da prática do ensino. Nessa fase de descobertas, os professores, segundo Jordell (apud García, 1999, p. 118), sofrem quatro níveis de influência: nível pessoal, de classe, institucional e social.

O nível pessoal de influência é representado pelas experiências prévias e pelas experiências obtidas em instituição de formação docente. As influências em nível de classe dizem respeito aos estudantes, ao ambiente da classe, à interação na aula, e agem como elementos influenciadores à socialização dos professores em início de carreira. Em nível institucional, devem ser consideradas as influências dos colegas, diretores, pais, além do currículo e da administração. Um último nível de influência é representado pela estrutura econômica, social e política em que a escola se insere.

García (1999) aponta algumas fontes de socialização: recordação de outros professores que tenham tido nos tempos de estudante; familiares professores (pais); os alunos; a experiência; os colegas e outros.

Indo ao encontro da idéia de Jordell (1987) de que antigos professores exercem uma grande influência na fase de iniciação docente, Garcia (1999, p. 118) afirma que:

a nova profissão depende, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.

Depois de apresentar o desenvolvimento da profissão docente, os paradigmas dos programas de formação e discutir as fases de sua formação e o ciclo de vida profissional, no capítulo seguinte, continuo a discussão a respeito da formação docente, porém com foco na formação específica do professor de Língua Inglesa. Exploro as contribuições das teorias e estudos na área de formação e iniciação de professores de línguas, assim como os avanços ocorridos nessa área.

CAPÍTULO 2

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E ESTUDOS NA ÁREA DE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

A presente pesquisa, como já se observou anteriormente, tem como objeto a formação inicial do futuro professor de língua inglesa e sua iniciação profissional. No primeiro capítulo foi apresentada uma discussão geral de tal objeto. Vinculada a essa discussão, apresento as contribuições das teorias e estudos na área de ensino, aprendizagem e formação específica de professores de língua inglesa.

Inicialmente, apresento o histórico do ensino de línguas de forma geral, chegando à discussão do ensino de línguas no Brasil. Em seguida, são apresentadas as três grandes abordagens de ensino, suas características e os métodos vinculados a elas, a fim de propiciar uma visão evolutiva do ensino de língua inglesa. Por fim, teço considerações a respeito da perspectiva contemporânea dos programas de formação de professores de línguas e discuto o papel da teoria e da prática para a formação desses profissionais.

2.1 HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS

O interesse pelas línguas estrangeiras se fez presente ao longo do percurso da humanidade. Em análise histórica, percebo que a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga. Segundo Germain (1993), a conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos³ do ano 3000 a.C., aproximadamente até por volta do ano 2350 a.C., seriam as primeiras evidências da existência da aprendizagem de uma segunda língua. À medida que a conquista foi sendo estabelecida, os acadianos foram aprendendo a língua dos povos conquistados e adotaram seu sistema de escrita.

Da mesma forma fizeram os romanos que, desde o século III antes da nossa era, aprenderam o grego como segunda língua. Segundo Martins-Cestaro (1997), os

³ Os povos Sumérios e Acadianos são os mais velhos antepassados aos quais podemos nos referir.

romanos ignoravam as línguas bárbaras, tais como o celta, o germânico, etc. Eles não procuravam aprender a língua dos povos por eles conquistados, entretanto, aprendiam a língua grega, certamente devido à grande genialidade dos filósofos, artistas e gramáticos Gregos que possuíam “uma arte de pensar e de dizer” (Santee, 2001 p. 21).

A partir do século III da nossa era, surgiram os primeiros manuais de aprendizagem de uma língua estrangeira – chamados dicionários ou manuais bilíngües⁴, cuja ênfase é a prática do vocabulário e da conversação.

O ensino do latim nesse período tinha a mesma importância que o grego. Isso porque os romanos almejavam aprender o grego para ler os clássicos, e o latim para ler os clássicos traduzidos. Durante muitos séculos, essas duas línguas (grego e latim) foram continuamente usadas como primeira ou segunda língua. Entretanto, com a decadência do império romano, o latim ganhou mais prestígio.

Por volta do século IX, o latim adquiriu o *status* de uma língua estrangeira, culta das elites (Germain, 1993; Santee, 2001) e uma das únicas línguas que se ensinava e se aprendia por toda a Europa.

⁴ Os manuais bilíngües eram listas de vocabulário acompanhadas da pronúncia.

Quadro 2 – O ensino de LE⁵ relacionado ao contexto histórico

SÉCULO	LÍNGUA	PANORAMA HISTÓRICO	SITUAÇÃO EDUCACIONAL
XV	Latim	Comércio, religião e educação	Língua viva Ensino para uso
XVI	Francês Italiano Inglês	Mudanças políticas na Europa	O Latim passa gradativamente a ser ensinado como língua morta (ensino gramatical) Ensino retórico das línguas (modelo do Latim)
XVII			
XVIII			
XIX			
XX 1930 a 1960	Francês Inglês	Influência da França na cultura. Influência dos Estados Unidos após a 2ª guerra mundial	Ensino tradicionalista (pouca importância ao uso)
XX 1960 a 1990	Inglês	A LDB tira a obrigatoriedade do ensino de línguas do currículo	Cresce o interesse pelos estudos de como se ensina e aprende línguas Surgem novos modelos de ensino e aprendizagem de línguas em contraposição ao ensino puramente retórico
XX 1990 até atualidade	Uma língua estrangeira	Evolução tecnológica LDB de 1996 torna obrigatório o ensino de línguas	Elaborados os PCN-LE na tentativa de orientar os professores para o ensino e aprendizagem da língua com fim comunicativo

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de leituras de textos mencionados ao longo do capítulo.

Como se pode inferir pelo quadro (2), o latim ganha prestígio devido a seu uso no comércio, na religião e na educação. Na educação, o latim era ensinado como língua viva, isto é, para fins de uso em situação real de comunicação. Para ensinar a leitura, os

⁵ LE – Língua Estrangeira

mestres da Idade Média partiam das letras às sílabas, depois das sílabas às palavras e às frases.

No final da Idade Média e início da Renascença, as línguas: francês, italiano, inglês, espanhol, alemão e holandês foram ocupando o grau de importância que pertencia ao latim e esse, tornou-se cada vez menos usado na oralidade. À medida que essas línguas substituíram o latim como língua de comunicação, elas tornaram-se objeto de aprendizagem escolar. Contudo, o ensino das línguas modernas (francês, italiano, inglês, espanhol, alemão e holandês) tinha como modelo o do latim, ou seja, um ensino baseado em memorização de regras e listas de vocabulários.

No século XVI, o francês, o italiano e o inglês ganharam grande importância devido às mudanças políticas da Europa e o latim foi gradualmente tornando-se uma língua morta. O latim deixou de ser uma língua viva, isto é, usado para comunicação, para tornar-se uma disciplina curricular. O estudo clássico do latim e a análise gramatical da língua tornaram-se então um modelo de estudo do século XVII até o século XIX.

Durante três séculos, o ensino exclusivamente gramatical do latim foi tratado como o mais adequado. A justificativa para esse tipo de ensino era de que desenvolveria habilidades intelectuais no aprendiz. Assim, seu estudo disciplinado e organizado passou a ser considerado indispensável e base para todos os níveis na educação.

Quanto ao ensino oficial de línguas estrangeiras no Brasil, iniciou-se em 1837, com a criação do colégio Pedro I. Porém, só após a Revolução de 1930 e a Reforma de 1931, orientações foram estabelecidas quanto a métodos e objetivos.

Quadro 3 – Reformas e Leis

REFORMAS E LEIS			Séries						
			Ciclo Fundamental				Ciclo Complementar		
Reforma Francisco Campos	1931	Língua	1	2	3	4	5	1	2
		Francês	3 a/s	3 a/s	2 a/s				
		Inglês		3 a/s	3 a/s	2 a/s			2 a/s
		Alemão			3 a/s	3 a/s opt.	3 a/s opt.		2 a/s
		Latim	6 a/s não cita as séries						

a/s= aulas semanais- * para o curso de direito **Para os cursos de medicina, odontologia e farmácia

REFORMAS E LEIS			Séries						
			Ginásio				Colégio Clássico		
Reforma Capanema	1942	Língua	1	2	3	4	1	2	3
		Latim	2 a/s	2 a/s	2 a/s	2 a/s			
		Francês	3 a/s	2 a/s	2 a/s	2 a/s	2 a/s	2 a/s	
		Inglês		3 a/s	2 a/s	2 a/s	3 a/s	2 a/s	
		Espanhol					2 a/s		

a/s= aulas semanais

REFORMAS E LEIS			Séries						
			Ginásio				Colégio		
Lei de Diretrizes e Bases 4024	1961	Língua	1	2	3	4	1	2	3
		Francês*	2 a/s	2 a/s					
		Inglês*			2 a/s	2 a/s	2 a/s	2 a/s	

* Optativa: “Se inclua uma LEM, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”. a/s= aulas semanais

REFORMAS E LEIS			Séries						
			1º Grau – 5ª a 8ª				2º Grau		
Lei de Diretrizes e Bases 5692	1971	Língua	1	2	3	4	1	2	3
		Francês*	Comunicação e Expressão (Inglês*, Português, Ed. Artística)				1 ou 2 a/s*	1 ou 2 a/s*	
		Inglês*							

* Optativa: “Se inclua uma LEM, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”.

REFORMAS E LEIS			Séries						
			1º Grau – 5ª a 8ª				2º Grau		
Resolução 58	1976	Língua	1	2	3	4	1	2	3
		Língua Estrangeira Moderna	1 ou 2 a/s*				1 ou 2 a/s**		

* Optativa: “Se inclua uma LEM, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”.

**Obrigatória – a/s = aulas semanais

REFORMAS E LEIS			Séries						
			1º Grau – 5ª a 8ª				2º Grau		
Leis de Diretrizes e Bases 7044	1982	Língua	1	2	3	4	1	2	3
		Língua Estrangeira Moderna	1 ou 2 a/s*				1 ou 2 a/s**		

* Optativa: “Se inclua uma LEM, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”. a/s= aulas semanais

REFORMAS E LEIS			Séries						
			1º Grau – 5ª a 8ª				2º Grau		
Leis de Diretrizes e Bases 9394	1996	Língua	1	2	3	4	1	2	3
		Língua Estrangeira Moderna	1 ou 2 a/s*				1 ou 2 a/s**		

* Obrigatória a/s= aulas semanais

Fonte: Santee, 2001 p. 33

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, o francês, o inglês, o alemão e o latim passaram a compor o currículo. Como demonstra o quadro (3), as disciplinas eram oferecidas no ciclo fundamental e no ciclo complementar. Convém ressaltar, que a presença da língua francesa em nossa sociedade era muito forte devido à influência que a França exercia em nossa cultura. Nesse sentido, Santee (2001, p. 34) aponta que na verdade, “a reforma Francisco Campos foi uma tentativa de organizar o sistema de ensino baseado nas instruções francesas, na qual o objetivo do ensino de línguas era revelar a cultura de outros povos por intermédio do conhecimento lingüístico”.

O método de ensino de línguas orientado no documento da reforma era o Método Direto, cujo objetivo é levar o aluno a expressar o pensamento oral ou escrito diretamente na língua estrangeira, sem tradução.

Por outro lado, a reforma Capanema de 1942 prescrevia um ensino prático⁶. Para isso, o método indicado foi o Áudio-lingual⁷. Referindo-se às mudanças de métodos de ensino de línguas que cada reforma propunha, Santee (2001, p. 35) comenta que muitas orientações didáticas não foram viabilizadas, devido, principalmente, à falta de professores habilitados. Acrescentando, Chagas (1979) diz que no conjunto, venceram novamente a rotina e a improvisação.

Paulatinamente, o ensino de língua estrangeira nas escolas regulares foi perdendo espaço no currículo como consequência da LDB⁸ de 1961 e a de 1971 que minimizaram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias, cabendo ao Estado decidir sobre sua inserção ou não no currículo. Isso é o que deixa explícito o parecer 853/7 de 12/11/1971 que justifica a inclusão da língua estrangeira como mera recomendação:

⁶ Um ensino de línguas que atendesse à comunicação, a fim de capacitar falantes fluentes.

⁷ O método Áudio-lingual objetiva desenvolver a fala ao invés da escrita e da gramática.

⁸ LDB – Lei de Diretrizes e Bases

“Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “ língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizemo-la a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem”.

Como se percebe, a não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras, deu-se devido ao fracasso em ser oferecido um ensino de qualidade. Sendo assim, a disciplina passou a ser ministrada somente em escolas que garantissem sua eficiência. Atribui-se essa mudança à falta de professores habilitados, visto que a habilitação dos professores de línguas passou a ser oferecida a partir de 1962, somente nos cursos de Letras.

Com a resolução nº. 58 de 1º de dezembro de 1976, o prestígio das línguas estrangeiras é retomado, tornando seu ensino obrigatório para o segundo grau e sendo oferecido no primeiro grau somente onde houvesse professor habilitado. Nesta lei não aparecem orientações metodológicas:

“O estudo da língua estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam” (art. 1º).

Com a promulgação da nova LDB, em dezembro de 1996 (lei 9.394/96), o ensino de língua estrangeira torna-se obrigatório no ensino regular e passa a ter um novo *status*.

“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. (Art. 26, § 5º).

É importante observar que, diferente das leis anteriores, a LDB 9.394/96 não impõe o ensino de uma língua estrangeira em particular, deixando a critério de cada comunidade escolar avaliar sua realidade e necessidade e definir qual língua a ser ensinada.

Após estas alterações, verificou-se uma preocupação maior no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira. O Ministério da Educação, em consonância com a nova lei, redigiu e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o ensino fundamental (5ª a 8ª série) e para o ensino médio, com o intuito de colaborar com a prática do professor de línguas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em toda sua extensão, constituem-se uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação do Ministério da Educação e do Desporto oferece às secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação dos diferentes estados e municípios brasileiros (PCN-I, 1998a, p. 9).

A aprendizagem como processo de transformação, mais do que como processo de acumulação de conteúdos, passou, então, a ser objeto de estudo, discussão e reflexão do Ministério da Educação, em um trabalho conjunto com educadores de várias universidades. Os documentos procuram ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender nas escolas brasileiras. Eles servem também de apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, ao planejamento das aulas, além de contribuir para a atualização profissional.

Em relação aos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (PCN-LE), objetivam claramente a inserção do aluno e engajamento discursivo na sociedade. As

concepções teóricas que fundamentam o referido documento apresentam uma visão sociointeracional da linguagem e uma visão sociointeracional da aprendizagem. Conforme analisa Borges (2003, p. 14):

Uma visão sociointeracional da linguagem visa o engajamento discursivo do aluno no processo de construção do significado, via leitura (sendo que outras habilidades também podem ser trabalhadas), e uma visão sociointeracional da aprendizagem enxerga a cognição como sendo construída por meio de procedimentos interacionais de natureza social.

Baseada na leitura do referido documento e na análise feita por Borges (2003), posso afirmar que o enfoque central orientado pelos PCN-LE é a leitura, a partir de uma abordagem de ensino comunicativo, que tem como objetivo maior desenvolver competências comunicativas. Borges (2003, p. 16) justifica que o enfoque na leitura se dá “por atender mais precisamente às necessidades da educação formal, sendo que outras habilidades comunicativas também podem ser utilizadas”

Para Almeida Filho (2002, p. 8), a comunicação é concebida, atualmente, “como uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentações pessoais combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações”.

Moita Lopes (1996) enxerga a leitura como um ato comunicativo, o que implica considerar um posicionamento social, político, cultural e histórico dos participantes (leitores e escritores) no processo de construção do significado. Dessa forma, ele propõe um modelo interacional de leitura. O modelo proposto por Moita Lopes (1996) enfatiza a interação – cultural e social – entre o aluno e o professor na construção do conhecimento. O foco nessa habilidade (leitura) é justificado pelo autor por ser mais adequado para atender às necessidades reais dos alunos nos contextos das escolas públicas

brasileiras e por considerar que apenas uma pequena parte da população tem oportunidade de usar a língua estrangeira em comunicação oral. Assim, a aquisição de conhecimento acerca da língua está relacionada à aplicação direta no campo profissional:

...É fundamental que o ensino de língua estrangeira seja balizado pela função social do conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está relacionada ao uso que se faz de língua estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas (PCN-LE, 1998:15).

Percebo que o desenvolvimento de todas as habilidades lingüísticas (ler, escrever, ouvir, falar), também, é considerado importante, porém, a prioridade é que seja desenvolvida a habilidade de leitura. Entendo que o engajamento do aluno no discurso deve ser garantido para que esse seja capaz de se envolver e envolver outros no discurso. O processo de ensino e aprendizagem deve envolver o aluno na construção de significado por meio de, pelo menos, uma habilidade.

Tomando leituras posteriores de Moita Lopes (2003), percebo uma crescente preocupação com o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira nos contextos atuais das escolas brasileiras. Segundo o autor o ensino e a aprendizagem da referida língua é um meio de inclusão social, que permite o acesso ao discurso global: o discurso tecnológico. Assim, “a chegada da técnica da informação por meio da cibernética, da informática, da eletrônica traz à tona, uma série de mudanças, entre elas, o papel do professor de língua inglesa como principal vinculador desse discurso contemporâneo”. Dessa forma, aos professores e alunos, inseridos nesse contexto, são exigidas múltiplas habilidades e competências. Moita Lopes (2003, p. 45, 47) explica que:

... não se trata de aprender inglês, para um dia se possível, usar aquele conhecimento quando for a um país em que a língua é falada...se as pessoas têm que viver nesse mundo complexo necessitam de recursos para examinar seu lugar nesta dialética entre o global e o local – e esses recursos incluem a consciência crítica da linguagem e do discurso à qual só se pode ter acesso por meio da educação lingüística.

Atualmente, os avanços tecnológicos permitem maior circulação de informação entre os povos e sua interação por meio da língua. Em 1998, ano em que os PCN-LE foram elaborados, não se falava muito em programas de computador como ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem, capazes de proporcionar conversa em tempo real com estudante de qualquer parte do mundo.

Considero que ignorar a influência dos avanços tecnológicos na prática diária de ensino e aprendizagem de línguas, visto que a maioria das escolas brasileiras possui laboratórios tecnológicos, é privar o aluno do prazer da descoberta. Nesse sentido, Lopes (2005) afirma que “as ferramentas tecnológicas têm permitido que pessoas de diferentes partes do mundo se comuniquem com mais facilidade possibilitando um processo intercultural e favorecendo o processo de ensino aprendizagem de línguas”.

Tendo em vista o explicitado nos PCN-LE e nas Reformas e Leis que orientam o ensino de língua estrangeira ao longo da história, é possível observar as controvérsias que há dentro do poder público, que ora reconhece e enfatiza a importância do ensino de línguas, e ora desvaloriza-o. Para Vasconcelos (1982, p. 1), “desde que as línguas modernas passaram a fazer parte do currículo, a discrepância entre objetivos, programas, metodologia e formação de professores tem sido uma constante”.

Por considerar o professor um dos maiores responsáveis em implementar as Reformas, Leis e Parâmetros, percebo que o fracasso na aplicação de muitas das diretrizes que tentaram e tentam orientar tanto o ensino como a aprendizagem de língua estrangeira deve-se à distância existente entre os formuladores das diretrizes (teóricos) e os

profissionais responsáveis por implementá-las. Nesse sentido, acredito que os professores devem ser considerados o ponto central na discussão de Reformas, caso contrário, mudanças de ordem externas (Leis, Reformas, Parâmetros) não se consolidarão na prática do professor, colaborando cada vez mais para o distanciamento entre o que é previsto e o que é feito.

2.2. EVOLUÇÃO DAS ABORDAGENS E MÉTODOS QUE INFLUENCIARAM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Considero que as mudanças nos métodos de ensino de língua inglesa são reflexos de mudanças teóricas da natureza da linguagem e de sua aprendizagem. Se hoje, o Inglês é a língua mais estudada no mundo, há 500 anos, como vimos, era o latim. O latim era a língua dominante do comércio, religião e educação.

Concomitante à evolução histórica e à evolução do ensino de língua estrangeira, mudanças ocorreram acerca das teorias da aprendizagem, que influenciaram diretamente na elaboração de métodos e técnicas de ensino de línguas, inclusive a do inglês. Ciente dessas mudanças e suas implicações, Nunan (1989) e Brown (1994) classificaram a evolução histórica do ensino de língua estrangeira no cenário internacional, e é baseada em suas idéias que apresento tais evoluções.

Após anos de ensino de línguas, voltado para a aquisição de conhecimentos acerca da estrutura da língua, houve uma evolução nos anos setenta do século XX. Nos Estados Unidos desencadearam-se, paralelamente, duas abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, a abordagem humanista e a natural. Nesse mesmo período, a Europa vê emergir as primeiras manifestações da abordagem comunicativa. Convém

esclarecer que as abordagens humanista, natural e comunicativa surgiram da busca, de inúmeros estudiosos, pela melhor forma de ensinar e, devido à decadência da abordagem tradicional que, durante séculos, caracterizou as práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A abordagem tradicional, segundo (Vieira-Abrahão, no prelo), “foca o desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz”. Vinculados a essa abordagem, são desenvolvidos o método Gramática-tradução (1840) e o método audiolingual (1940).

A abordagem humanista prioriza o desenvolvimento afetivo e cognitivo do aprendiz. Vinculados a abordagem humanista, surgem os métodos: silencioso (1972), comunitário ou do aconselhamento (1972), sugestopédia (1978), resposta física total (1977). Vale ressaltar que “os pressupostos dos métodos humanistas, foram importantes para o estabelecimento das bases teóricas do movimento comunicativo” (Vieira-Abrahão, no prelo).

A abordagem natural (1977) traz o foco no significado e não na forma, objetivando promover habilidades comunicativas básicas, desde o início do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Por fim, a abordagem comunicativa propõe, ao invés de procedimentos pré-estabelecidos para uma prática pedagógica, princípios norteadores (Vieira-Abrahão, no prelo). Assim, a abordagem comunicativa objetiva desenvolver competência comunicativa, por meio de atividades e, cujo fim, seja a comunicação oral e escrita.

No cenário nacional, conforme os Parâmetros curriculares Nacionais (1998) de Língua Estrangeira (Duarte, 2006, p. 53):

Os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira têm se baseado nas concepções teóricas do desenvolvimento, da psicologia de aprendizagem e teorias lingüísticas específicas. Sob esse aspecto, é possível afirmar que as concepções modernas da aprendizagem de língua estrangeira foram fortemente influenciadas por três enfoques.

Os enfoques mencionados por Duarte (2006), referem-se às abordagens behaviorista, cognitivista e sócio-interacionista. As abordagens tradicional, humanística, natural e comunicativa (Nunan, 1989; Brown, 1999 e Vieira-Abrahão, no prelo) e as abordagens behaviorista, cognitiva e sócio-interacionista (PCN-LE, 1998) apresentam algumas características similares e norteiam as concepções de ensino e aprendizagem de línguas sob enfoques distintos, apesar das nomenclaturas diferentes.

Devido à abrangência da presente pesquisa, cuja relevância é tanto para as pesquisas em educação quanto em lingüística aplicada, duas grandes áreas ricas e importantíssimas para a formação e atuação do professor de língua inglesa, apresento, a seguir, as características das abordagens e métodos de ensino que emergiram na análise e na discussão dos dados. Pretendo, ao discutir as abordagens de ensinar e aprender línguas e os métodos relacionados a cada uma, embasar minhas discussões acerca de como os professores de língua inglesa estão sendo formados e a partir de qual princípio seu trabalho é norteado.

Primeiramente, convém estabelecer algumas definições no que diz respeito aos conceitos de abordagem, método, metodologia e técnica. Puren (1998) chama de método o próprio material de ensino, enquanto que metodologia engloba os objetivos gerais: os conteúdos e as situações de ensino. O termo abordagem é definido por Leffa (1988) como os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.

Brown (2000, p. 171) considera método como um grupo generalizado de especificações para alcançar objetivos lingüísticos e segundo ele, método está ligado

primeiramente ao papel e comportamento do professor e do aluno. O autor vê a metodologia como o estudo de prática pedagógica, como ensinar, por exemplo. Já abordagem é definida como posições teóricas e crenças acerca da natureza da língua e do processo de aprendizagem da mesma e a aplicabilidade de ambas.

De acordo com Cardoso (2004), método refere-se à experiência de trabalhar com a língua alvo na sala de aula. Os métodos podem ser tradicionais ou comunicativos. Os métodos tradicionais são caracterizados por dar mais ênfase na forma, ou seja, no sistema gramatical da língua-alvo e não na produção discursiva por meio da interação. Nesse contexto, o professor é o monitor que guia todas as atividades na sala de aula, onde os erros não são admitidos. Já, os métodos comunicativos são caracterizados por uma grande ênfase na produção discursiva ao invés da forma do sistema gramatical. O professor desenvolve materiais e procedimentos que estimulam o aprendiz a pensar e interagir usando a língua-alvo. Por outro lado, a abordagem é a forma pela qual o professor desenvolve as atividades em sala de aula.

Conforme Almeida Filho (2002), o termo abordagem é visto como um grupo de crenças, conceitos, suposições e princípios que guiam e explicam tanto as experiências diretas com a língua-alvo, quanto as dimensões do complexo processo do ensino de uma língua. Para o autor, a filosofia adotada pelo professor é capaz de guiar suas decisões e ações durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Almeida Filho (2005) afirma que:

Os conceitos de método e metodologia se opõem hoje em dia ao conceito de abordagem – mais amplo e mais abstrato – indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na língua-alvo (o método) em salas de aulas, mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino e a avaliação do próprio processo e de seus agentes.

Como se pode depreender, são inúmeras as definições de abordagem, método e metodologia, com idéias, às vezes, similares e outras divergentes. Na tentativa de esclarecer as diferenças entre os termos, faço uso das idéias de Anthony (1963) que os conceitualizou e organizou hierarquicamente.

Para o autor, a chave organizacional é que uma técnica leva a um método que é coerente a uma abordagem. Em outras palavras, Anthony (1963 p. 63-67) afirma que uma abordagem é a combinação de concepções acerca do ensino e aprendizagem de línguas. Uma abordagem não precisa ser ensinada. Ela descreve a natureza do objeto a ser ensinado. Por outro lado, método é um plano geral do conteúdo selecionado que segue um processo de ensino e aprendizagem. Assim, dentro de uma abordagem, pode haver muitos métodos. Por último, o autor explica que uma técnica é um complemento usado em sala de aula. Ela pode ser um truque particular ou uma estratégia de ensino usada para atingir um objetivo imediato. A técnica pode adequar-se a um método ou a uma abordagem também.

Sob o meu ponto de vista, qualquer situação de ensino e aprendizagem envolve a escolha consciente ou inconsciente de uma abordagem, um método e uma técnica por parte do professor. A abordagem de ensinar do professor constitui a representação de toda sua formação, que teve início como aluno, em contato com outros professores no ensino regular, e foi configurando-se em crenças, ou seja, em formas de pensar. A escolha do método depende de como o professor conceitualiza ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a base para a escolha de um método é sua abordagem. O professor prioriza um método por acreditar que seja mais eficiente na tarefa de ensinar e garantir a aprendizagem. Por fim, a técnica são os instrumentos e os caminhos escolhidos pelo professor para que um determinado objetivo seja alcançado. Concordo com Anthony (1963), quando afirma

que a abordagem, o método e a técnica do professor são dependentes e organizados hierarquicamente.

Em seguida, discuto as abordagens tradicional, humanística e comunicativa, e os métodos a elas vinculados.

2.2.1 Abordagem Tradicional: Uma visão geral do método gramática-tradução e método audiolingual

A abordagem tradicional reflete o ponto de vista de que a disciplina mental é essencial para fortalecer o poder da mente. O objetivo da aprendizagem de língua estrangeira era o ensino de vocabulário, cujo foco era o desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz. As regras gramaticais, memorização de vocabulários, traduções de textos e exercícios escritos eram a base do ensino e as habilidades de audição e fala eram ignoradas (Bohn e Vandersem, 1988). Diante dessas concepções, o método de ensino de línguas que prevalecia nas escolas brasileiras era o método gramática-tradução.

O método Gramática-tradução foi o primeiro e mais antigo método utilizado para ensinar o grego e o latim. Ele emergiu no século XVIII e teve grande influência no ensino de línguas estrangeiras até o século XX.

De acordo com Schütz (2003), o método Gramática-tradução de ensino de língua estrangeira é baseado na concepção de que a língua é primeiramente gráfica, em que o principal objetivo de ensino e aprendizagem é a construção de conhecimento a respeito da estrutura da língua usada. Tais estruturas são aprendidas e usadas como ferramenta para as pesquisas literárias e tradução ou ainda para o desenvolvimento das estruturas cognitivas do aluno (Larsen-Freeman, 2000).

O foco de ensino desse método é a escrita da língua, cujo objetivo é que o aprendiz entenda as estruturas e regras da língua através da aplicação e da dedução lógica e intelectual. Nesse método, a relação professor-aluno é vertical, sendo o professor o controlador da aprendizagem.

A forma é mais importante que a comunicação. Ensinar e aprender são técnicas governadas por planos institucionais e a teoria é estudada sem a presença da prática, ou seja, não há contextualização da gramática ensinada em situações de uso, o que torna o processo tanto de ensino quanto de aprendizagem frustrante para professor e aluno, porque há uma grande falta de familiaridade com a língua. A ênfase dada nas aulas é na gramática e na tradução e poucas aulas são ministradas na língua-alvo.

Na tentativa de compreender melhor como se dá a aplicação do método gramática-tradução, é oportuno apresentar a experiência feita por Larsen-Freeman (2000, p. 11), na qual descreve uma aula de inglês na universidade de Colômbia onde o professor adota esse método.

Segundo a pesquisadora, ao entrar na sala de aula, a turma está lendo um texto em inglês no livro de atividades. O texto traz informações a respeito da vida de Mark Twain em Mississippi. Cada aluno é chamado a ler algumas linhas e, terminada a leitura, o professor pede para que traduzam o texto. O professor auxilia os alunos na tradução de vocabulários novos. Ao término da leitura e da atividade de tradução o professor questiona se há alguma dúvida. Um ou outro aluno faz perguntas acerca de vocábulos novos e recebe esclarecimento por parte do professor em língua materna. Não havendo mais dúvidas, o professor pede que os alunos respondam a interpretação do texto que aparece no final da unidade. O professor responde a primeira pergunta da interpretação como exemplo e, então, os alunos começam a trabalhar individualmente. Passados alguns minutos, o

professor certifica-se de que todos tenham terminado a atividade e começa a fazer a correção. A correção é feita, um a um, lendo a pergunta e respondendo. Caso a resposta esteja incorreta, o professor escolhe um outro aluno para responder ou dá ele mesmo a resposta correta.

O exemplo da aula descrita por Larsen-Freeman (2000) enfatiza a idéia expressa por Gómez (1998). O autor nomeia o método Gramática-tradução como “ensino para o treino de habilidades”, pois são desenvolvidas habilidades descontextualizadas, como observado no exemplo, sem nenhum significado para o aluno. Gómez chama ainda esse método de um modelo de processo-produto de ensino “o ensino (processo) é observado e controlado pelo professor e a aprendizagem (produto) está sob esse controle”.

Devido à necessidade de produzir falantes fluentes em várias línguas, por causa da entrada dos americanos na segunda guerra mundial (1939-1945), o governo norte-americano encarregou-se de incentivar as universidades americanas a desenvolverem um programa de ensino de línguas que atendesse à comunicação. A partir daí, deu-se origem ao “Método do Exército”, conhecido como método Áudio-lingual. O objetivo do método Áudio-lingual era fazer com que os militares aprendessem uma língua estrangeira rapidamente para que pudessem viajar para outros países em missão militar durante a guerra. A fim de atingir tal propósito, muita ênfase é colocada no desenvolvimento da fala ao invés da escrita e da gramática da língua estudada.

Diferente dos métodos anteriores, o Áudio-lingual foi fundamentado em teorias lingüísticas e filosóficas. Larsen-Freeman (2000) aponta que Charles Fries (1945) da Universidade de Michigan aplicou os princípios da lingüística estruturalista no desenvolvimento do método Áudio-lingual. Por essa razão, ele é, também, conhecido como

“Método Michigan”. Mais tarde foi incorporado a esse método princípios da psicologia behaviorista, baseada nos estudos de Skinner (1957).

Defensores do método Áudio-lingual afirmam que a língua é um conjunto de hábitos condicionados e adquiridos por meio de um processo de estímulo e resposta. Esse método, como explicitado anteriormente, é baseado nos princípios da psicologia behaviorista de Skinner. Dessa forma, a aquisição da língua é considerada um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos.

As aulas ministradas sob os moldes do método Áudio-lingual não dependem muito das habilidades criativas do professor, sendo sempre guiadas por lições e livros. O processo de aprendizagem é baseado na formação de hábitos (ouça e repita) e o uso oral vem primeiro do que a escrita na língua-alvo. Diálogos são mantidos na aula e o uso da língua materna não é permitido entre os alunos. Os alunos são encorajados a copiar modelos e, por meio de atividades de ouvir e repetir, eles mantêm diálogos. Há interação entre professor-aluno e aluno-aluno, mas a maior parte do tempo o professor guia as atividades, pois seu papel é pôr em prática uma técnica orientada por livros didáticos.

A aquisição das estruturas da língua é enfatizada, mas as regras são induzidas por exemplos, em diálogos mantidos durante a aula. A crença é de que as crianças aprendem a língua materna em uma seqüência natural: ouvir, falar, ler e escrever. Para William Moulton⁹, existem cinco princípios lingüísticos que fundamentam o método Áudio-lingual: língua é a fala, não a escrita; uma língua é um conjunto de hábitos; ensine a língua, não a respeito dela; uma língua é aquilo que seus falantes nativos dizem não o que alguém acha que devam dizer; as línguas são diferentes.

⁹ Em 1961, o Lingüista Americano William Moulton em palestra preparada para o IX Congresso Internacional de Lingüistas, classificou cinco princípios lingüísticos para o método áudio-lingual. Tais princípios foram publicados posteriormente por Rivers (1964).

Um exemplo de atividade desenvolvida por meio desse método é apresentado por Larsen-Freeman (2000). O professor introduz um diálogo em inglês à turma. As instruções feitas pelo professor são em inglês, com o auxílio de gestos. Após a introdução, o professor repete duas vezes o diálogo e exige total atenção dos alunos. De forma progressiva, os alunos repetem primeiro as palavras, as frases, até que consigam repetir o diálogo por completo. O professor prossegue fazendo o papel de um dos personagens presentes no diálogo e nomeia um aluno para ser o outro personagem, sempre seguindo o modelo. Ao perceber que os alunos não apresentam dificuldades em repetir o diálogo, o professor seleciona dois alunos para encenarem o diálogo aos demais da sala. Todos os alunos executam essa atividade de encenação, até que memorizem o diálogo.

Alguns lingüistas consideram esse método limitado, apesar dos estudantes conseguirem fazer uma comunicação em uma língua estrangeira desde o início do processo de ensino e aprendizagem. Eles consideram que a aprendizagem significativa não ocorre por meio do método Áudio-lingual, sendo desenvolvida uma aprendizagem mecânica.

2.2.2 Abordagem Humanista

O período entre a década de 50 a 80 do século XX foi o mais marcante na história das abordagens e métodos. A década de 50 e 60 assistiu o surgimento do método áudio-lingual, que mais tarde foi cedendo espaço à abordagem comunicativa. Durante esse mesmo período, outros métodos atraíram seguidores, porém, não tiveram tanta propagação, inclusive nem chegaram ao Brasil. Dentre os que surgiram, convém citar os vinculados à abordagem humanista: o método comunitário, o método silencioso, o método resposta física total e o método sugestologia (Vieira-Abrahão, no prelo).

Visto que os métodos humanistas serviram de base teórica ao movimento comunicativo, convém esclarecer os pressupostos da abordagem humanista. Vieira-Abrahão (no prelo) com base nas idéias de Nunan (1989) e Brown (1994), define duas características fundamentais à abordagem humanista: 1) a grande importância é dada, na mesma proporção, aos aspectos afetivos e os cognitivos do aprendiz; e 2) o embasamento teórico para a aprendizagem de línguas está centrado mais na Psicologia do que na Lingüística. A abordagem humanista, por meio de seus métodos, tentou abordar a importância de fatores psicológicos no sucesso dos aprendizes de língua, dessa forma, segundo Brown (2000), foi considerada inovadora e revolucionária se comparada à abordagem tradicional. As técnicas de ensino adotadas na abordagem humanista tentam misturar o que o aprendiz sente, pensa, sabe, com o conteúdo que está aprendendo na língua alvo. Acompanhando as idéias de Richards e Rodgers (2004), nas técnicas humanistas, há um envolvimento total do aprendiz, incluindo as emoções, os sentimentos e os conhecimentos lingüísticos.

2.2.3 Abordagem Comunicativa

Ao longo da história, desenvolveram-se vários métodos e abordagens, cada qual com sua visão sobre o que é língua, e qual a melhor maneira de ser ensinada e aprendida (Richards e Rodgers, 1986; Leffa, 1988). Dessa forma, um grupo de estudiosos começou a formar a base do ensino comunicativo de línguas.

Segundo Cardoso (2004), existem três argumentos ou interpretações do que é o ensino comunicativo. Primeiro, o ensino comunicativo de línguas tem como objetivo a aprendizagem para a comunicação que permite principalmente que os alunos aprendam a

gramática por meio do uso. Segundo, ele consiste em favorecer aos aprendizes o uso de formas apropriadas da língua para desenvolver as diferentes ações identificadas e incluídas no programa de ensino, dando menos ênfase à gramática. Por último, o ensino comunicativo consiste em fornecer aos alunos atividades envolvendo comunicação.

A autora ainda acrescenta que “o tipo de conhecimento indispensável para o uso espontâneo na comunicação é implícito, adquirido subconscientemente e automaticamente ativado quando necessário”. Dessa forma, ela compara o conhecimento adquirido por meio do ensino comunicativo com o conhecimento implícito adquirido por uma criança quando está aprendendo a língua materna.

Processos de interação social e negociação de significados estão presentes em todas as atividades desenvolvidas por professores que apresentam uma abordagem comunicativa. O aprendiz é naturalmente envolvido na comunicação, com isso, ele é levado, por si só, às regras de funcionamento da língua, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor age como facilitador do processo de comunicação entre os alunos e as atividades desenvolvidas em da sala. Assim, ambos (professor e atividades) são os recursos dentro do processo de ensino e aprendizagem do grupo, cabendo ao professor organizar a aula.

A perspectiva na abordagem comunicativa é que o professor seja pesquisador e aprendiz, com muita contribuição a oferecer em termos de conhecimentos e de habilidades apropriadas. Logo, cabe ao professor explorar atividades interessantes e relevantes aos alunos, baseadas em tarefas que fazem parte da vida real, fornecendo assim, experiência comunicativa que será válida tanto na sala de aula quanto fora dela.

Referindo-se ao termo Abordagem Comunicativa, Vieira-Abrahão (no prelo) afirma que é assim intitulada porque propõe princípios norteadores para uma prática pedagógica em vez de prescrições metodológicas.

Para Almeida Filho (2002, p. 36), há diversificados métodos comunicativos e, freqüentemente, apresentam-se como: 1) métodos com foco na forma (gramatical) e comunicativizados; 2) incentivadores de uma prática de linguagem sem haver a implicação de temas e tópicos educacionalmente construtivos ou conflitivos; 3) comunicativos progressivistas, incluindo atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos.

É possível perceber que alguns livros focam o método progressivista ao explorar tópicos escolares ou dilemas morais, oferecendo assim, oportunidades para os alunos formarem suas próprias opiniões. Outros, ainda, trazem tópicos que permitem situações hipotéticas, por exemplo, um diálogo em restaurantes, lojas, hotel, etc, possibilitando uma prática de linguagem sem ser conflitante.

Almeida Filho (2002) oferece alguns exemplos de procedimentos metodológicos comunicativos:

- O desempenho de uma seqüência de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente (fático), convidar, arranjar por menores e despedir-se;
- A descrição de um aparelho ou experiência com o auxílio de um objeto ou uma representação gráfica;
- A aprendizagem do sistema ecológico da Amazônia via língua-alvo e, no andamento da unidade, a sistematização de aspectos necessários do discurso, da fonologia, do vocabulário, etc;

- A calibragem de um início de conversa com um superior hierárquico ou desconhecido na rua para atuar no registro certo da fala;

Em seu conjunto, os conceitos analisados acerca do ensino comunicativo colaboram com as idéias de Anthony (1963). O autor defende que o ensino envolve técnicas, métodos e abordagens. Dessa forma, o ensino comunicativo é dependentemente conduzido por uma abordagem comunicativa, vinculada a métodos comunicativos que levam o professor à escolha de técnicas com fim comunicativo.

Levando em consideração as características do ensino comunicativo apresentadas, percebo que se trata de uma proposta de ensino aprendizagem de língua estrangeira promissora, ou seja, se adequadamente enfocada pode levar a um ensino eficaz. Porém, Almeida Filho (2002, p. 8) nos alerta acerca das inúmeras interpretações que esse ensino comunicativo tem gerado. Segundo o autor “o ensino comunicativo hoje se apresenta com várias faces, que vai desde o falso comunicativo até o ultra comunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, comunicativo inocente e comunicativo progressivista”.

Com base em Baghin, Ferrari e Almeida Filho (1994) e no diagrama intitulado “Difração do Movimento Comunicativo em suas Diversas Tendências Contemporâneas” trazido por Bizón (1994), Vieira-Abrahão (no prelo) observa as principais características das diversas interpretações do ensino comunicativo.

Para a autora, o falso comunicativo ou ensino comunicativizado consiste em dar uma roupagem nova ao estruturalismo (foco na forma), apenas comunicativizando algumas tarefas, sem alterar as concepções de linguagem, de como ensinar e aprender línguas.

O comunicativo funcionalizado ou movimento nocional-funcional refere-se à organização das primeiras experiências de aprendizagem a partir de noções e funções comunicativas como fazer um pedido em um restaurante, se despedir, apresentar colegas, etc. A esse respeito, Almeida Filho (2002) ressalta que o professor nem sempre operou mudanças profundas em suas atitudes ou convicções para ser comunicativo de fato. Assim, muitas vezes, o professor pode “funcionalizar” ou vestir uma parte do seu material ou forma de ensinar com traje comunicativo.

No comunicativo inocente são priorizadas a comunicação e a interação, porém, o discurso, na sua dimensão sócio-histórica, capaz de problematizar o mundo e as relações na aprendizagem da língua-alvo, é desconsiderado.

O ultra-comunicativo ou espontaneísta considera que ser comunicativo é ser espontâneo. O professor que adota tal postura dispensa planejamento e preocupa-se em promover a comunicação em grande quantidade em sala de aula.

Por fim, Vieira-Abrahão (no prelo) explica que o comunicativo progressivista ou crítico objetiva promover o ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e crítico, considerando todas as fases do processo de ensino e aprendizagem importante.

A advertência feita por Leffa (1988, p. 229) é no sentido de que:

“a abordagem Comunicativa tem seguido o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores: reação à abordagem vigente na época (audiolingualismo), difusão da idéia de que a solução foi finalmente encontrada, dogmatismo doutrinário, imprecisão terminológica, falta de evidência baseada em fatos.

É possível perceber que a abordagem comunicativa não encerra o ciclo da história do ensino de línguas iniciada com a abordagem behaviorista ou tradicional. Assim,

Leffa (1988, p. 229) completa que “por ser uma reação ao que existia antes, tendem à conclusão de que tudo estava errado e agora tudo está certo”.

Para que a abordagem comunicativa não se torne contrária às abordagens anteriores, Leffa (1988, p. 230) aponta que a solução seria não aceitar incondicionalmente a nova abordagem e, nem aderir sem recuo a uma verdade que não é de ninguém. Pois, como conclui o autor “nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. Nesse contexto a atitude sábia é incorporar o novo ao antigo”.

2.3 PARADIGMA CONTEMPORÂNEO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Retomando o conceito de paradigma apresentado no primeiro capítulo (Zeichner, 1983) como sendo “uma matriz de crenças e pressupostos que moldam formas específicas de organizar e realizar a formação de professores”, acrescento a definição de paradigma apresentada por Almeida Filho (2004). Para esse grande estudioso na área de Linguística Aplicada, “paradigma é um modelo exemplar com que se torna a tarefa científica de conceber, estudar e articular uma ordem de fenômenos”.

No caso dos programas de Formação de Professores de línguas, o paradigma atual é o comunicativo ou comunicacional, possuindo suas raízes teóricas, alicerçadas nos paradigma reflexivo de Schön (1995), Zeichner (1995) e Nóvoa (1995).

Referindo-se à formação de professores de nossa época, Almeida Filho (2004) apresenta três dimensões formadoras: 1) como profissional que atende a exigências e expectativas correntes; 2) que pensa, que se auto-avalia como refletidor e que tece rumos

de superação; e 3) que é chamado a ensinar sob o signo pós-estruturalista¹⁰ da abordagem comunicacional. Em suma, espera-se que sejam formados professores de línguas profissionais, reflexivos e comunicacionais.

A formação do professor profissional, segundo Almeida Filho (2004), consiste em uma formação que valorize as teorias informais ou os saberes implícitos que cada futuro-professor traz da vida para a prática de ensino, mesmo quando fortemente contraditória à teoria relevante. O professor profissional contrasta com o professor prático, pois se baseia numa arte obtida por talento inato, tradição e treino que é desvinculada de certificação universitária.

A formação do professor reflexivo de línguas tem como objetivo alertar o professor em formação de que é ideologicamente formado, uma vez que, os ambientes de formação institucionalizada estão longe de ser ambientes neutros sem ideologia política e profissional. Neste sentido, a formação reflexiva consiste em conscientizar o futuro-professor de que é formado e certamente atuará, a partir de uma abordagem de base subjetiva de conhecimentos, atitudes e capacidade decisória. Complementando este pensamento Almeida Filho (2004) diz:

Embora o diálogo intuitivo e calcado fortemente na experiência de cada professor seja algo indubitavelmente útil como prática reflexiva pré-teórico-formal, é justamente o diálogo iluminado por teorizações relevantes externas ao professor que intensificará ao máximo a prática reflexiva.

Por fim, convém esclarecer que a formação de Professor Comunicacional é articulável à formação do Professor Reflexivo. Ou seja, o futuro-professor é formado para exercer duas funções: ensinar uma nova língua e debruçar-se sobre ela a fim de aprendê-la.

¹⁰ Pós-estruturalismo refere-se ao movimento de mudança, desencadeado a partir de 1978, por um grupo de lingüistas aplicados, a fim de transformar o ensino de línguas no Brasil.

Em outras palavras, a formação comunicacional implica formar professores com o mínimo de competências lingüístico-comunicativas, pois seu papel como futuro-professor consiste em ensinar uma nova língua e para isso precisará envolver seus alunos no que Almeida Filho chama de “teia de linguagem na língua-alvo”.

Para resumir as três dimensões apresentadas, Almeida Filho (2004) afirma que:

O conceito de professor profissional mostra o descolamento da idéia de professor prático ainda que crescentemente crítico das condições. A formação para ensinar com a visão comunicacional requer conhecimentos, atitudes e capacidade para agir na língua-alvo envolvendo os aprendizes em ambientes fortes de produção de sentidos como o ensino através de áreas de estudo, culturais e/ou temáticos. Esses três alinhamentos do professor de língua como profissional comunicacional e reflexivo marcam a sua contemporaneidade.

Considero as posições do autor pertinentes à proposta de formação de professores de línguas, pois do professor de língua no contexto atual é exigida competência prática e teórica, competência na língua que irá ensinar (lingüístico-comunicativa) e conscientização dos valores políticos e ideológicos envolvidos na prática de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

A fim de completar as idéias de Almeida Filho (2004), é oportuno citar os paradigmas de formação de professores de línguas apresentados por Cavalcanti e Moita Lopes (1991). Segundo esses lingüistas, entre a década de 70 e 80 do século passado emergiram dois paradigmas nos programas de formação de professores de língua estrangeira: o comportamental e o de habilidades específicas.

O paradigma comportamental valoriza o comportamento do professor e sua eficácia na aprendizagem dos alunos, enquanto que o paradigma de habilidades específicas dá ênfase ao conjunto de habilidades e técnicas que o professor possui. O papel do professor nesta perspectiva é dominar conhecimentos e transmiti-los.

É possível depreender dos paradigmas de formação de professores de língua estrangeira apresentados por Almeida Filho (2004), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a grande importância dada à fase do pré-treino (Feiman-nemser, 1983) que corresponde ao período anterior ao ingresso do aluno no curso de formação universitária. No que diz respeito a esse assunto Vieira-Abrahão (2002, p. 60) declara que:

a pesquisa em ensino-aprendizagem tem demonstrado que o conhecimento prévio exerce um papel poderoso tanto na compreensão como na aprendizagem. Em se tratando de professores em formação, esses trazem para a universidade, explícita ou implicitamente, uma visão de educação, de ensino-aprendizagem, de sala de aula, de papéis de professor e aluno, de livro didático etc., que, sem dúvida, influenciarão suas leituras da teoria e da prática, assim como suas ações em sala de aula.

A autora ainda ressalta que essas crenças são construídas ao longo de sua vivência como aprendizes em instituições que frequentaram antes de chegar à universidade e, também, no próprio curso universitário. Assim, a proposta atual para os programas de formação de professores de língua estrangeira, diferentemente de outras propostas, consiste em considerar as concepções prévias do aluno futuro-professor, pois como nos lembra Wallace (1991), as pessoas não entram em situações de formação com a “mente vazia” ou com atitudes neutras. Dessa forma, desconsiderar as experiências que esses alunos trazem, constitui, segundo Vieira-Abrahão (2002, p. 61), uma barreira para mudança em suas concepções básicas, ou seja, idéias, crenças, valores e princípios.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: O LUGAR DA TEORIA E DA PRÁTICA

Para fechar o capítulo, discuto o lugar da Teoria e da Prática nos programas de formação de professores de língua inglesa. Pelo fato de considerar esse assunto crucial no desenvolvimento da presente pesquisa, faço uma revisão da literatura específica sobre essa questão, buscando interpretar como a teoria e a prática são articuladas nos programas atuais de Formação de Professores de língua inglesa, no sentido de desenvolver as múltiplas competências exigidas a esse profissional.

Primeiramente, convém esclarecer o conceito de competência, visto que, esse termo tem sido alvo de inúmeros estudos e que segundo Claus (2005, p. 9): “tem servido de esteio para a elaboração de teorias sobre as práticas”.

Chomsky (1965) define competência como um conhecimento sobre a língua, ou seja, uma habilidade lingüística ligada ao ser humano. Nessa vertente, Hymes (1972) apresenta uma noção mais ampla de competência, o conceito de competência comunicativa que inclui a competência lingüística e a sociolingüística. Por competência lingüística, o autor entende ser regras de gramáticas implícitas e explícitas e competência sociolingüística consiste no conhecimento das regras de uso da língua em situação de interação.

Acompanhando as idéias de Hymes (1972), Canale (1983) propõe que uma teoria de competência comunicativa deve ser composta de competência gramatical, sociolingüística, estratégica e discursiva. Para Canale (1983), a competência gramatical refere-se ao domínio das formas gramaticais, a competência sociolingüística é composta de funções comunicativas relacionadas ao meio, enquanto que a estratégica é composta de

recursos usados na falta de outras competências. Por fim, a competência discursiva foca a precisão na linguagem escrita e oral.

Vale ressaltar que os conceitos de competência apresentados, a princípio, referiam-se às capacidades e conhecimentos do falante-ouvinte. Portanto, Almeida Filho (2002, 2004, 2005) propõe um modelo com cinco competências do professor de línguas: a implícita, a lingüística-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional. A competência implícita é considerada pelo autor como básica, formada por crenças, atitudes e experiências adquiridas pelo contato com outros professores. A lingüístico-comunicativa possibilita a atuação do professor em situações de comunicação empregando a língua-alvo. A teórica é constituída de conhecimentos adquiridos por meio de leituras sobre os processos de ensinar e aprender línguas conhecidos em teorizações de autores e pesquisadores. A competência aplicada é um misto do saber dizer (teoria) com o saber fazer (prática), em conjunto com a competência lingüístico-comunicativa. Em relação à competência aplicada, Almeida Filho (2004) diz:

Começa-se fazendo (ensinando e aprendendo) simplesmente e gradualmente se aprende a explicar satisfatoriamente esse processo. Ou pode-se começar conhecendo e dizendo esse conhecimento disponível nos livros e ambientes de circulação do conhecimento formal explícito e passará a cotejá-lo com uma prática que se quer explicar. A competência de ensinar que sintetiza essas duas competências é a competência aplicada, um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste possível num dado momento.

Ao referir-se à competência aplicada, o autor chama atenção para o fato de ser indissociável a teórica e a implícita, em conjunto com a lingüístico-comunicativa. Almeida Filho (2004) considera que o desenvolvimento parcial dessas competências leva o professor à competência profissional, pois estará consciente do seu papel político e social como educador.

As propostas apresentadas pelo autor demonstram que são desenvolvidas, implícitas e explicitamente, competências diferentes, articuladas entre si, na formação do professor de línguas. A importância de cada uma é inquestionável, porém ênfase a competência teórica e a aplicada por julgar “que podem proporcionar um caminho para atingir a competência profissional” (Claus, 2005) e por ser o foco da presente discussão: o lugar da teoria e da prática.

A formação teórica e a formação prática têm ganhado grande dimensão na área de Linguística Aplicada nos últimos anos. Diversos pesquisadores têm dedicado estudos em um ou mais aspectos das competências dos professores e acerca da relação que mantêm entre si. Entre as pesquisas já desenvolvidas, temos o trabalho de Blatyta (1995), Vieira-Abrahão (1996), Freitas (1999), Alvarenga (1999), Félix (1999), Teixeira da Silva (2000), Basso (2001), Claus (2005), entre outros.

Os resultados dessas pesquisas apontam para a existência de lacunas entre o desejável e o real na prática de ensino de professores. O conhecimento teórico foi assinalado nas pesquisas como precário por parte dos professores em serviço e devido à formação inicial insuficiente, os professores, durante o exercício de suas atividades, buscam caminhos alternativos para sua prática, sem o mínimo de reflexão. Nesse sentido Vieira-Abrahão (2002, p. 64) cita Korthagen e Kessels (1999) para afirmar que:

a lacuna entre teoria e prática é construída dentro dos próprios cursos de formação de professores, quando os professores, educadores fazendo uso de uma abordagem ainda tradicional, fazem escolhas *a priori* de modelos teóricos a serem trabalhados com os futuros professores, com a expectativa de que os mesmos sejam implementados em sua prática profissional.

Para que esse quadro seja reconstruído, Nóvoa (1995, p. 25) defende que a formação inicial de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que

forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.

Já García (1999) sugere que a formação inicial de professores, como proposta teórica e prática, necessita integrar o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico e a forma particular como esse conhecimento é construído, ou seja, é necessário a relação dos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares à formação pedagógica dos professores.

Para pesquisadores como Almeida Filho (1999) e Vieira-Abrahão (1999), os professores não deveriam apenas aprender a utilizar o conhecimento teórico em apoio à sua prática. Eles deveriam também aprender a avaliar tal conhecimento de modo crítico. Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2002, p. 71) acrescenta que a aprendizagem, por meio da observação, da teoria e da prática de sala de aula, quando adequadamente enfocados nos cursos de licenciatura aumentam as chances de formar profissionais engajados na prática.

Compartilho com o pressuposto de que o ambiente universitário é o local onde os conhecimentos implícito, teórico e lingüístico-comunicativo são engajados a fim de oferecer ao aluno-futuro professor caminho para uma prática consciente que o conduza à competência profissional.

Neste capítulo, discuti as contribuições das teorias e estudos na área de ensino e formação de professores de línguas e, no próximo capítulo, apresento a metodologia adotada para investigação, os caminhos percorridos para a coleta e para a análise dos dados, e finalmente, a caracterização dos ambientes (universidade e escola) e sujeitos envolvidos na pesquisa (professor-formador e professores egressos).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresento, de maneira mais específica, a metodologia adotada no presente trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e explicativa, uma vez que busca compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas ações. Desse modo, primeiramente, busco embasamento à caracterização da pesquisa qualitativa e continuando a discussão, apresento os instrumentos e procedimentos adotados para coleta e análise dos dados e descrevo, detalhadamente, o cenário da pesquisa, assim como, as características dos professores envolvidos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA

Caracterizar a metodologia de pesquisa como qualitativa é reconhecido por alguns pesquisadores (Lüdke & André, 1986; André, 2000; Alves-Mazzotti, 2004) como uma tarefa difícil, pois quando o rigor científico e a validação da pesquisa são questionados, muitas dúvidas e confusões parecem existir ao usar esse termo.

O paradigma qualitativo ganhou prestígio na área das ciências sociais devido ao esgotamento do paradigma positivista. Para Kuhn (1970), paradigmas são leis e conceitos válidos para explicar um fenômeno cientificamente, servindo como base para a explicação e o desenvolvimento da pesquisa científica. Nesse sentido, o autor defende que o mundo só pode ser interpretado, cientificamente, a partir de teorias ou leis construídas por uma linguagem ou por paradigmas.

O paradigma positivista tem a objetividade como uma condição essencial ao conhecimento científico, ou seja, a realidade deve ser observada, explicada e prevista por meio de procedimentos aplicados. Enquanto que, o paradigma qualitativo enfatiza a intencionalidade dos atos humanos privilegiando a subjetividade.

Na mudança do paradigma positivista para o paradigma qualitativo, a forma de observar um fenômeno pelos cientistas ganha outra dimensão. Porém, essa mudança leva a dois grandes equívocos. O primeiro equívoco foi tomar o paradigma qualitativo como oposição ao positivismo e à abordagem quantitativa. O segundo equívoco foi acreditar na ilusão da homogeneidade do paradigma, ou seja, ao definirem por oposição ao positivismo, os qualitativos caem na negação a outros paradigmas.

Na tentativa de explicar a pesquisa qualitativa, Lüdke & André (1986) adotam os conceitos elaborados por Bogdan e Biklen (1982). Para esses dois autores, há cinco características básicas desse tipo de estudo.

A primeira característica apresentada por Bogdan e Biklen (1982), é que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento da investigação. O trabalho de campo é intensivo, pois coloca o pesquisador em contato direto e prolongado com o ambiente investigado.

Em segundo lugar, os autores salientam que os dados coletados são predominantemente descritivos, isso inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, da mesma forma em que os dados da realidade são considerados importantes, exigindo o máximo de atenção do pesquisador.

Outra característica da pesquisa qualitativa refere-se a uma maior preocupação com o processo do que com o produto. O pesquisador deve dar atenção especial ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Sendo assim, os diferentes pontos de vista dos participantes permitem a compreensão das situações vivenciadas.

Por fim, Bogdan e Biklen (1982) caracterizam a pesquisa qualitativa como um processo indutivo, ou seja, é somente por meio da análise dos dados que o pesquisador

conseguirá focar o estudo, ou seja, na medida em que o estudo se desenvolve as hipóteses e o quadro teórico pode ser especificado.

Em síntese, a definição da pesquisa como qualitativa deu-se pelo fato de apresentar características como: obtenção de dados descritivos; inserção direta do pesquisador no ambiente pesquisado; preocupação em retratar a perspectiva dos participantes e maior ênfase no processo e não apenas no produto final.

O interesse era pesquisar uma instituição de nível superior, responsável pela formação de professores de língua inglesa, a fim de compreendê-la como unidade. O objeto de análise foi a formação inicial e a iniciação profissional do professor de língua inglesa. Procuro descrever e interpretar, por meio de princípios teóricos, como está ocorrendo a formação inicial do professor de língua inglesa e quais os princípios que norteiam sua prática como egresso no exercício da docência.

O estudo constitui-se de dados coletados por intermédio de quatro instrumentos: observação não-participativa (com registro em diário de campo), conversa informal, análise documental e entrevista (aberta e semi-estruturada). A coleta ocorreu em dois ambientes e em dois momentos. O primeiro ambiente foi uma instituição de nível superior, no período de agosto a novembro do ano de 2005 e o segundo ambiente foi escolas estaduais, de março a outubro de 2006.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A observação – primeiro instrumento utilizado – foi escolhida na tentativa de inserção do pesquisador no ambiente que seria explorado, detidamente, em análises posteriores. Fui inserida junto a uma turma ultimanista do curso de Letras, nas aulas de

língua inglesa IV e prática de ensino de língua e literatura estrangeiras. As aulas e os comportamentos observados foram registrados em diário de campo.

Por meio das observações, buscava pistas que indicassem a abordagem de ensino, os caminhos metodológicos e as concepções de ensinar e aprender língua inglesa da professora formadora. O foco especificamente na prática da professora formadora, neste momento, deu-se no intuito de verificar se estava em consonância com a proposta da instituição.

Paralelamente à observação das aulas, foi realizada análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. A análise do referido documento objetivou a busca de subsídios para que fosse possível traçar o perfil do professor de língua inglesa que a universidade pretende formar.

Nesse período de observação e análise documental, que correspondeu ao segundo semestre de 2005 (agosto a novembro), procurei uma maior aproximação com os alunos ultimanistas por meio de diálogos informais que aconteciam antes do início das aulas, nos intervalos ou durante as aulas, em momentos de discussão em grupo.

Após a graduação, no ano subsequente (2006), foram selecionados dentre os alunos da turma ultimanista, alunos-professores¹¹ que haviam ingressado na carreira do magistério como professores de língua inglesa. De aproximadamente quarenta e cinco alunos, foram selecionados quatro alunos-professores.

Os quatro alunos-professores não foram escolhidos aleatoriamente. A escolha deu-se devido a esses professores estarem iniciando sua carreira, exclusivamente, dentre as três opções que a graduação oferece – língua portuguesa, literatura e língua inglesa –, como professores de língua inglesa.

¹¹ O termo “alunos-professores” refere-se aos alunos egressos da turma de 2005 do curso de Letras focado.

Convém esclarecer que, durante o período de graduação, os quatro professores haviam tido experiências como professores substitutos em diversas disciplinas, dentro e fora da área de sua formação. Porém, só começaram a exercer a função de professor de língua inglesa no ano subsequente à formação (2006), por intermédio de aprovação em concurso público.

Para a coleta de informações, junto ao grupo de alunos-professores, nesse segundo momento da investigação, foram usadas, primeiramente, entrevistas abertas (anexo A, B, C e D). As entrevistas abertas ou não estruturadas foram realizadas após alguns meses do início do ano letivo, com o objetivo de captar as primeiras impressões dos professores com relação à experiência em sala de aula. Após transcrição e análise do conteúdo¹² das entrevistas abertas com foco, em geral, nas perguntas de pesquisa, apliquei entrevista semi-estruturada (anexo E, F, G e H).

Lüdke & André (1986) explicam que esse tipo de entrevista se desenrola a partir de um esquema básico de perguntas. O entrevistador faz perguntas específicas na tentativa de captar informações tidas como confusas na primeira análise. Na entrevista não estruturada, segundo as autoras, o diálogo mantido entre pesquisador e pesquisado é inteiramente informal. Há a aproximação do pesquisador junto aos sujeitos que, por alguns minutos, mantêm uma conversa direcionada somente pelo tema abordado pelo pesquisador.

Para Alves-Mazzotti (2004), a entrevista não estruturada é, geralmente, usada no início da coleta de dados porque o entrevistador tem pouca clareza sobre aspectos mais específicos a serem focalizados e é complementado no decorrer da pesquisa por entrevistas semi-estruturadas. Lüdke & André (1986) afirmam que na entrevista não estruturada, a relação que se cria entre quem pergunta e quem responde é de interação em um clima de

¹² Análise de conteúdo refere-se à análise da mensagem expressa pela linguagem, seja ela, verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou provocada.

estímulo e de aceitação, dando maior autenticidade às informações. Neste sentido, para a realização da entrevista não estruturada, pedi para que os professores relatassem suas primeiras impressões em relação à sala de aula e quais eram suas posturas diante desse novo contexto.

A direção da entrevista semi-estruturada deu-se no sentido de que os sujeitos esclarecessem as colocações consideradas confusas na primeira entrevista. O questionamento tinha como ponto de partida as afirmações feitas pelo sujeito na primeira entrevista e, a partir de seus relatos, pedi para que exemplificassem suas colocações. Todas as entrevistas, no total cinco (quatro alunos-professores e um professor formador), foram gravadas em áudio e passaram pelo processo de transcrição e análise.

A opção por entrevistar o professor formador (anexo I), submetido, até então, somente às observações em aula, objetivou o cruzamento de suas informações às fornecidas por seus alunos em conversas informais e minhas anotações em diário de campo.

Na seqüência, apresento no quadro (4), a síntese dos instrumentos utilizados para coleta de dados, os objetivos dos instrumentos, assim como, os momentos e os ambientes da coleta, no sentido de facilitar a visualização e interpretação das informações descrita neste trabalho.

Quadro 4 – Visão geral das decisões relacionadas com o encaminhamento no que se refere à coleta de dados.

Ambientes	Momentos	Instrumentos	Objetivos
Universidade Curso: Letras Turma: 4º ano	1º momento Agosto a Novembro de 2005	Observação	- Analisar o ambiente de formação inicial; - Analisar a abordagem de ensino da professora formadora; - Verificar sua consonância com o Projeto Pedagógico;
		Análise Documental	- Traçar o perfil do professor de língua inglesa que a instituição pretende formar;
		Conversa Informal	- Esclarecer informações;
Escola Pública	2º momento Março a Dezembro de 2006	Conversa Informal	- Captar as primeiras colocações dos professores em relação à experiência em sala de aula;
		Entrevista: . aberta .semi-estruturada	- registrar o discurso do professor a cerca de sua prática; - Esclarecer afirmações em entrevista aberta;

Fonte: Quadro elaborado a partir do projeto de pesquisa da autora.

Como explicitado anteriormente, houve dois momentos de investigação, com uso de diferentes instrumentos: observação, diálogo, análise documental e entrevista e em ambientes diferenciados. O primeiro momento teve como cenário o campo universitário, entendido como momento de aquisição e reflexão acerca das teorias de ensino e aprendizagem de língua inglesa e, o segundo momento ocorreu em escolas públicas, lugares em que os alunos egressos colocam em prática as teorias adquiridas.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A partir da coleta de dados, por meio da observação, análise documental, entrevista e conversa informal, utilizei a análise de conteúdo. Segundo Franco (2005, p. 10), o objetivo da análise de conteúdo é a palavra, ou seja, o aspecto individual e atual da

linguagem. Em outras palavras, procura-se conhecer aquilo que está por trás das palavras por intermédio da “prática da língua realizada por emissores identificáveis”.

Franco (2005, p. 11), afirma que é, cada vez mais comum, a utilização da análise de conteúdo, a fim de produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, obtidos essencialmente a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador. Assim, com foco nos questionamentos acerca: do que é ensinar e aprender inglês; abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua inglesa; influência dos conhecimentos implícitos na prática; e, relação da teoria à prática.

Tendo como ponto de partida os questionamentos acima, sistematizei e organizei os dados em quadros (anexo J, K, L e M). Devo enfatizar que nesses quadros, os dados ainda apresentam-se de maneira “bruta”, ou seja, sem o refinamento de uma análise melhor detalhada. Dessa forma, alguns excertos presentes na análise e discussão dos dados não estão contemplados nos quadros, assim como, há alguns excertos não referenciados nas discussões.

No primeiro quadro, aparecem as falas que indicam as concepções, dos professores, de como se aprende e ensina línguas. O interesse era identificar as competências implícitas nas falas dos professores ao tecerem considerações de como ensinam e porque ensinam da maneira explicitada. No segundo, seleciono todas as falas, dos professores em serviço, que demonstram abordagem, método e técnica de ensino de língua inglesa. No terceiro quadro, procuro identificar, no discurso dos professores, a influência dos conhecimentos implícitos na prática. No quarto quadro, escolho alguns excertos que demonstram as marcas da teoria estudada na universidade quando explicam suas práticas em sala de aula.

Busquei analisar, por meio do discurso, a prática dos professores egressos em situação real de ensino. Tais momentos e ambientes fizeram-se necessários para que fosse

possível a análise da formação inicial e a iniciação docente, entendidas como período de aquisição e aplicação da teoria.

3.4 O CENÁRIO DA PESQUISA: OS PROJETOS PEDAGÓGICOS

A pesquisa teve como cenário uma universidade pública do interior do estado de Mato Grosso do Sul. Nessa instituição, é oferecido o curso de Letras no período noturno para atender, principalmente, aos alunos trabalhadores. O curso tem duração de quatro anos e traz como habilitação licenciatura em língua portuguesa, literatura e língua inglesa, sendo esta última habilitação, o principal fator para a escolha do campo de investigação.

O curso conta (2007) com dois Projetos Pedagógicos em vigor, com algumas alterações. O primeiro projeto, mais antigo, em vigor desde 1994, ano da criação do curso, traz em sua matriz curricular a disciplina de prática de ensino de língua e literatura estrangeira oferecida, exclusivamente, no último ano do curso e a disciplina de língua inglesa é oferecida durante toda a graduação como língua inglesa I, II, III e IV, conforme quadros 5.

Quadro 5: Matriz Curricular das disciplinas de Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua e Literatura Estrangeira do curso de Letras.

Disciplina	Série	Categoria Anual/Semestral	Carga Horária	
			Semanal	Total
Língua Inglesa I	1ª	Anual	04	136
Língua Inglesa II	2ª	Anual	03	102
Língua Inglesa III	3ª	Anual	03	102
Língua Inglesa IV	4ª	Anual	03	102
PELLE ¹³	4ª	Anual	05	170

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Letras da Instituição investigada.

¹³ PELLE: Prática de Ensino de Língua e Literatura Estrangeira (espanhol/inglês)

O segundo Projeto Pedagógico começou a vigorar em 2005, ano da realização da presente pesquisa na instituição. Em virtude de decisão tomada pela comunidade universitária (alunos, professores, coordenadores, etc.), sua implementação está sendo feita gradativamente, atingindo apenas a turma do 1º ano em 2005. Assim, as demais turmas (2º, 3º e 4º anos) continuam a seguir as orientações do projeto anterior.

Quadro 6: Matriz Curricular da disciplina de Língua Inglesa e Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa do Curso de Letras.

Disciplina	Série	Categoria Anual/Semestral	Carga Horária		
			Teórica	Prática	Total
Língua Inglesa I	1ª	Anual	102	34	136
Língua Inglesa II	2ª	Anual	102	34	102
Língua Inglesa III	3ª	Anual	68	34	102
Língua Inglesa IV	3ª	Anual	68	34	102
ECSLI ¹⁴	3ª	Anual	-	-	102
ECSLI	4ª	Anual	-	-	102

Fonte: Projeto Pedagógico da Instituição de Ensino Superior - 2005.

Como mostram os quadros (5 e 6), na disciplina de língua inglesa, a única alteração foi em relação à distribuição da carga horária em teórica e prática. Já, no que se refere à disciplina destinada a preparação teórica e prática, de como ensinar e aprender a língua inglesa, ocorreram três alterações. A primeira, diz respeito à nomenclatura da disciplina (de prática de ensino de língua e literatura estrangeira para estágio curricular supervisionado em língua e em literaturas de língua Inglesa), a segunda, refere-se à carga horária (de 170 h/a para 204 h/a) e, a terceira alteração, é em relação à distribuição da carga horária. Sendo na primeira matriz (quadro 5), a disciplina é oferecida apenas no último ano de graduação e na segunda matriz (quadro 6) está presente nos 3º e 4º anos do curso.

¹⁴ ECSLI: Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa

3.5 O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E AS ESCOLAS PÚBLICAS

A instituição de ensino superior enfocada iniciou suas atividades em 1994, tendo um percurso de mais de uma década no que se refere à formação de professores por meio dos cursos de Matemática, Letras e Normal Superior. Conta com uma adequada infra-estrutura, distribuída entre oito salas de aula, além dos laboratórios de tecnologias educacionais e línguas.

O curso de Letras é oferecido, exclusivamente, no período noturno, atendendo 160 alunos do município e região.

Quanto ao quadro docente, o mesmo é composto, em sua maioria, de professores efetivados por meio de concursos públicos, em nível de Especialização e Mestrado, contando apenas com dois doutores.

Quadro 7: Caracterização da Instituição de Ensino Superior pesquisada.

Dados		Instituição de Ensino Superior
Ano de fundação		1994
Número de salas		08
Cursos		Letras/ Matemática/ Normal Superior
Número de professores curso de Letras		14
Número de alunos do curso de Letras	Diurno	-
	Noturno	160
Sala de Tecnologias		Sim
Situação Funcional (professores)	Efetivo	10
	Convocado	4
Formação Acadêmica	Especialização	5
	Mestrado	7
	Doutorado	02
Laboratório de Línguas		Sim

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora.

Passo agora à caracterização das escolas na qual os professores egressos exercem suas atividades, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 8: Caracterização das escolas na qual os professores egressos atuam.

Dados		Escola Estadual 1	Escola Estadual 2	Escola Estadual 3	Escola Estadual 4
Ano de fundação		1987	1980	1984	1984
Número de salas		13 salas	16/ em uso 13	13	11
Matutino	Fundamental	12	06	08	08
	Médio	01	05	-	03
Vespertino	Fundamental	12	04	04	11
	Médio	-	-	-	-
Noturno	Fundamental	04	03	08	05
	Médio	08	06	05	06
Sala de Tecnologias		01	01	-	01
Número de professores		61	54	55	105
Situação Funcional (professores)	Efetivo	35	23	21	26
	Convocado	25	31	25	79
Formação acadêmica	Graduação	60	54	46	105
	¹⁵ Especialização	Não identificados			
	Mestrado	02	01	-	-

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora.

As quatro escolas pertencentes à rede estadual de ensino iniciaram atividades na década de 80 do século XX. Percebo que possuem uma boa estrutura, em média com 13 salas funcionando e oferecem o Ensino Fundamental e Médio. Além disso, todas contam com salas de tecnologias educacionais.

O quadro docente é composto respectivamente de 60, 54, 46 e 105 professores. Dentre eles, pode-se notar, nas escolas 1 e 3, que apenas cerca de 50% dos professores são efetivos, sendo que os demais são convocados. Todos os professores pertencentes às quatro

¹⁵ Não foi possível a identificação exata do número de especialistas lotados em cada unidade devido à falta de disponibilidade e tempo dos funcionários no auxílio de tal levantamento.

escolas possuem graduação. Apenas duas das escolas pesquisadas contam com professores em nível de mestrado.

3.6 A PROFESSORA FORMADORA

Para que a identidade da professora formadora seja mantida em sigilo, convém atribuí-la um nome fictício. Assim, ela é nomeada Madalena. Madalena tem trinta e quatro anos e quinze anos de docência no ensino de língua inglesa. Sua trajetória educacional como aluna foi bem diversificada. A partir do primeiro ano do ensino fundamental até o quarto ano, a professora já tinha aulas de língua inglesa. Depois dessa experiência, só voltou a ter contato com o aprendizado de línguas na sétima série e no curso superior. Foi aluna de escola pública em todo ensino fundamental e médio, cursando o magistério. Fez a graduação em Letras e especialização em Língua Inglesa, ambas em instituições particulares.

A opção pelo curso de Letras deu-se devido à disciplina de língua inglesa e, devido à paixão pela disciplina; paralelamente ao curso de graduação, frequentou curso livre em várias franquias. Chegou a ter uma escola franqueada de idiomas, o que lhe deu grande experiência no ensino de língua inglesa.

Quanto a seu percurso profissional, durante onze anos, lecionou em escola franqueada e tem lecionado no curso de Letras com o ensino de língua inglesa e prática de ensino há quatro anos. Não teve experiência em escolas públicas como professora. Há quatro anos leciona, no curso de Letras, com a disciplina língua inglesa I, II, III, IV e prática de ensino de língua e literatura estrangeira.

É de grande relevância mencionar que Madalena acompanhou essa turma (formandos 2005) durante os quatro anos de graduação como professora de língua inglesa (I, II, III, IV) e prática de ensino de língua e literatura estrangeira.

3.7 OS ALUNOS-PROFESSORES

Os quatro alunos-professores selecionados para o desenvolvimento da segunda parte da pesquisa possuem características bem distintas. Para que a identidade de cada participante seja mantida, faço uso de nomes fictícios.

Trata-se de duas professoras e dois professores que iniciaram o exercício da docência com a disciplina língua inglesa em escolas públicas. No ano de 2005, os alunos-professores se submeteram a concurso público na rede estadual de Mato Grosso do Sul, foram aprovados e nomeados no início do ano letivo de 2006.

A primeira professora entrevistada chama-se Fabiana, tem vinte e seis anos, é solteira e não tem filhos. Coursou o ensino regular em escola pública. No ensino médio, fez quatro anos de magistério, obtendo habilitação para lecionar na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental. A opção pelo curso de Letras foi devido à vontade de aprender inglês. Seu objetivo não era ser professora e sim ser falante da língua inglesa, mas durante a graduação sabia que seguiria essa profissão, e, em nenhum momento via-se fazendo outra coisa.

No segundo ano da graduação, Fabiana procurou aulas particulares de inglês, mas permaneceu por apenas quatro meses nas aulas. No último ano, procurou curso livre. Já tinha algumas habilidades lingüístico-comunicativa, tanto oral como escrita e então, foi adaptada a uma turma de nível intermediário, onde permaneceu por um ano. Ela iniciou o

exercício da docência em 2004, ensinando inglês para crianças de quatro a cinco anos de idade, em escola particular.

Atualmente, Fabiana é professora de língua inglesa no ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino e leciona em curso livre. Freqüenta o curso de especialização em ciências da linguagem oferecido pela universidade onde se graduou. Para estudos posteriores, pretende desenvolver pesquisas em literatura. Justifica que, apesar de se identificar como professora de língua inglesa, gostaria de ser pesquisadora na área de Literatura devido à forte influência de professores de literatura em sua graduação.

A segunda professora chama-se Priscila. Priscila tem trinta e sete anos e estudou em escola pública desde a alfabetização. No ensino médio, cursou o colegial e, ao término, procurou um curso superior de língua inglesa. Descobriu que a graduação que tinha no componente curricular, o ensino de língua inglesa, era o curso de Letras. Assim, a opção pelo curso deu-se devido ao ensino de língua inglesa. Profissionalmente, não pensava em ser professora, almejava ser intérprete ou tradutora. O ingresso na carreira como professora aconteceu por falta de alternativas.

Sua habilidade lingüística foi adquirida nos dois anos e meio em curso livre e em aulas de língua inglesa da graduação. Atualmente, também faz especialização em ciências da linguagem na universidade em que fez sua graduação. Sua opção para estudos futuros é na área de literatura americana e britânica.

Há dois anos Priscila leciona em escola particular no ensino infantil e fundamental. A partir de 2006, começou a lecionar em escola pública no ensino fundamental (5ª à 8ª séries) e médio (Educação de Jovens e Adultos – EJA).

O terceiro professor chama-se Otávio, tem vinte e dois anos e, durante todo ensino regular, freqüentou escolas públicas. A princípio, gostaria de ter feito arquitetura,

pois gosta de trabalhos artísticos. Chegou a prestar algumas provas para ingressar no curso, mas não foi aprovado. Ingressou no curso de Letras por falta de opção; entretanto, passou a gostar do curso. Seu objetivo não era a licenciatura, porém durante a graduação conseguiu definir-se como professor de língua inglesa. Terminou o curso de Letras sabendo que seria professor desta disciplina e, na primeira oportunidade, prestou concurso público, sendo aprovado.

Otávio nunca frequentou curso livre de inglês. A habilidade lingüística que tem é fruto das aulas que teve nos quatro anos de graduação. Quanto ao exercício da docência, nos dois últimos anos de graduação, teve algumas experiências como professor de língua portuguesa, literatura e geografia em escolas públicas e particulares. Entretanto, somente no início de 2006, teve contato com o ensino de língua inglesa.

Atualmente, Otávio frequenta curso de extensão denominado “Conversation Club” oferecido pela universidade e ministrado pelos professores de língua inglesa da graduação, além de estar cursando especialização em ciências da linguagem na mesma universidade. Seu objetivo é adquirir maior conhecimento para ingressar em um programa de mestrado em Lingüística Aplicada ao ensino de línguas.

Finalmente, o quarto aluno-professor a fazer parte da pesquisa é Douglas que tem vinte e sete anos e seu percurso como aluno sempre foi na rede pública. Iniciou a aprendizagem em escola multi-seriada, onde a professora era responsável pelo ensino em quatro séries (1^a, 2^a, 3^a e 4^a), simultaneamente. A escola em que foi alfabetizado fazia parte da área rural. No ensino médio, começou a cursar o magistério no período noturno e o colegial no período matutino. Desistiu do colegial por não ter se identificado com o curso, optando em cursar somente o magistério.

O ingresso no curso de Letras deu-se por falta de opção. Douglas confessa que gostava de inglês, porém, não para o exercício da docência. Teria feito outro curso se tivesse oportunidade. Atualmente, também cursa especialização em ciências da linguagem e pretende ser pesquisador na área de educação.

Quanto a seu percurso profissional, Douglas leciona há três anos. No primeiro ano, lecionou como professor de geografia na zona rural. No segundo e no terceiro ano, ministrou aulas de língua inglesa para o ensino fundamental e médio na zona rural e urbana, em escolas municipais e estaduais. Assim como Otávio, Douglas nunca frequentou curso livre, todo conhecimento que possui, sobre a língua, foi adquirido nos quatro anos de graduação.

A fim de oferecer melhor visualização quanto às características dos professores envolvidos na pesquisa, sistematizo um quadro sinóptico que apresento a seguir:

Quadro 9: Caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa (professor formador e professores iniciantes)

Professor	Nome	Idade	Formação		Nível proficiência em Língua Inglesa	Motivos pelo curso e pela profissão	Experiência Profissional
			Ensino regular	Ensino Superior			
Formador	Madalena	34	Escola Pública Magistério	Graduação em Letras Especialização em Língua Inglesa	Avançado	. Docência em Língua Inglesa	15 anos Escola: . Franqueada . Curso Particular . Ensino Superior
Em serviço	Fabiana	26	Escola Pública Magistério	Graduação em Letras Especialização em Ciências da Linguagem (cursando)	. 1 ano e 4 meses em curso livre . Graduação	. Proficiência em língua inglesa; . Falta de opção;	2 anos Escola: . Particular . Pública Ensino . Fundamental e . Médio
	Priscila	37	Escola Pública Colegial	Graduação em Letras Especialização em Ciências da Linguagem (cursando)	. 2 anos e 6 meses em curso livre . Graduação	. Proficiência em Língua Inglesa; . Falta de opção;	2 anos Escola . Particular e . Pública Ensino . Fundamental e . Médio.
	Otávio	22	Escola Pública Ensino Médio	Graduação em Letras Especialização em Ciências da Linguagem (cursando)	. Graduação	. Falta de opção;	2 anos Escola pública Pública Ensino . Fundamental e . Médio
	Douglas	27	Escola Pública Magistério	Graduação em Letras Especialização em Ciências da Linguagem (cursando).	. Graduação	. Falta de opção;	3 anos Escola . Pública Ensino . Fundamental e . Médio

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora.

À luz da teoria apresentada nos capítulos 1 e 2, onde se discute a formação inicial e a iniciação profissional do professor de língua inglesa, e guiada pelo caminho metodológico adotado, passo à análise e discussão dos dados coletados no primeiro e no segundo momento da pesquisa – formação acadêmica na Instituição de Ensino Superior e atuação dos professores egressos em escolas públicas.

CAPÍTULO 4
ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento os dados que se mostraram como resposta à pergunta norteadora desta pesquisa, ou seja, como está ocorrendo a formação inicial do professor de língua inglesa e quais as implicações dessa formação na prática da docência.

Sabendo que o curso de Letras habilita o profissional para o ensino de língua portuguesa, língua inglesa e suas respectivas literaturas, primeiramente, discuto o que revela o Projeto Pedagógico do curso quanto à formação geral do professor. Na seqüência, o foco de discussão passa a ser a formação específica do professor de língua inglesa, sendo analisada sua proposta para a disciplina de língua inglesa e prática de ensino de língua e literatura estrangeira.

Esclarecido o perfil do professor de língua inglesa que a instituição pretende formar, passo a apresentar o que revela a prática da professora formadora nas aulas de língua inglesa IV e prática de ensino de língua e literatura estrangeira. Para fechar as discussões, analiso o que revela o discurso dos professores egressos, sobre as suas práticas no exercício do magistério.

4.1 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS

Como explicitado no terceiro capítulo, o curso enfocado conta com dois projetos pedagógicos em vigor, no qual a turma ultimanista de 2005 (objeto da pesquisa) seguia orientações do primeiro projeto, enquanto que os ingressos iniciavam a graduação com um novo Projeto Pedagógico. Dessa forma, primeiramente, apresento o que se revelou mediante a análise do primeiro projeto (PP1¹⁶) e na seqüência a análise do segundo projeto (PP2¹⁷).

¹⁶ PP1 refere-se ao Projeto Pedagógico do curso de Letras em vigor de 1994 até 2007

¹⁷ PP2 refere-se ao Projeto Pedagógico do curso de Letras que começou a vigorar gradativamente a partir de 2005

Justifico a necessidade em analisar os dois documentos visto que o professor formador tinha que lidar com as duas propostas de formação ao mesmo tempo. Então, o interesse foi verificar como era a atuação profissional do professor formador ante aos dois Projetos Pedagógicos.

4.1.1 Projeto Pedagógico 1 (PP1)

O presente Projeto Pedagógico está em vigor desde a criação do curso, ou seja, a partir de 1994. A filosofia de trabalho presente no documento consiste na preparação de profissionais para a docência, devido principalmente à carência de professores habilitados nas disciplinas de língua portuguesa, língua inglesa e literatura na rede pública e privada da região. O objetivo do curso é formar profissionais licenciados, bem como promover a universalização e democratização do saber, para que os profissionais possam ensinar a língua-materna padrão. Assim, o objetivo “... mais específico do curso de Letras é o ensino da língua-materna padrão sem desrespeitar ou discriminar as inúmeras variedades lingüísticas que se apresentam na sala de aula” (PP1, 1994, p.06).

O perfil do profissional que o curso pretende formar é dentro da perspectiva crítico e reflexiva e com conduta investigativa, ou seja, capaz de promover o ensino, a pesquisa e a extensão. A competência exigida desse profissional é a competência técnico-pedagógica. Em outras palavras, profissionais tecnicamente competentes e com atitude pedagógica adequada perante a sala de aula.

No que diz respeito à disciplina de língua inglesa, objetiva-se desenvolver progressivamente leitura, escrita, compreensão e fala. Sendo no primeiro ano, apresentadas as estruturas básicas da língua inglesa, no segundo e terceiro, estruturas intermediárias e no quarto ano, as avançadas. Para isso, são destinadas para o primeiro ano 136 h/a (4 aulas

semanais) e para o segundo, terceiro e quarto ano são oferecidas 102 h/a (3 aulas semanais) para cada ano.

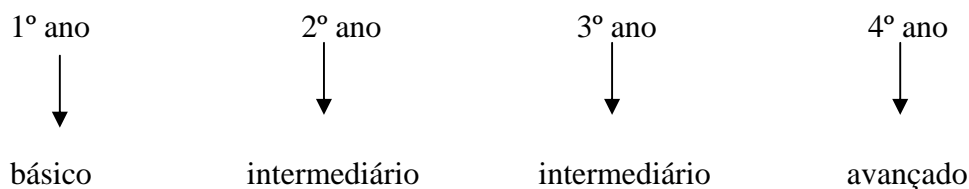


Figura 1 – Nível de proficiência a ser alcançado quanto às habilidades lingüísticas (PP1)

A disciplina prática de ensino de língua e literatura estrangeira é oferecida, exclusivamente, no último ano de graduação (4º ano) e tem como objetivo o estudo teórico metodológico da língua e suas literaturas no ensino regular. A carga horária destinada a essa disciplina é de 5 aulas semanais o que corresponde a 170 h/a anuais.

O Projeto Pedagógico traz os objetivos das duas disciplinas analisadas de forma sucinta e pouco clara, dificultando maiores considerações. O quadro (9), no final da análise dos projetos, apresenta síntese dos documentos, assim, a comparação entre os dois documentos esclarece as mudanças ocorridas na reformulação do Projeto Pedagógico do curso em análise.

4.1.2 Projeto Pedagógico 2 (PP2)

O segundo Projeto Pedagógico do curso de Letras tem como objetivo formar profissionais licenciados e habilitados em língua e literatura. O perfil do profissional que o curso objetiva formar é o do tecnicamente competente e com sensibilidade social, dotado de uma postura interrogativa que entenda sua formação como processo que não se encerra na graduação.

O objetivo do curso é fazer com que os alunos se ocupem integralmente dos diferentes aspectos da linguagem, que vão da gramática de uma língua – sua história e estrutura – até a mais alta expressão cultural e artística de um povo, além de visar à formação de professores-pesquisadores (Stenhouse, 1987) competentes e comprometidos com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O componente curricular é distribuído em disciplinas que visam ampliar a formação lingüístico-discursiva; proporcionar a prática da linguagem em todos os níveis; despertar e aprimorar a percepção estética da língua; preparar para o trabalho reflexivo; possibilitar atitudes de pesquisa pela análise crítica das teorias.

Em suma, o documento apresenta uma proposta que prioriza, em todos os aspectos, formar um profissional crítico-reflexivo, capaz de lidar com as diversidades sócio-lingüísticas, históricas e culturais, inerentes ao ser humano e à sociedade, tendo na pesquisa, um dos instrumentos para investigar e analisar a realidade do mundo em que vive e as exigências do mercado de trabalho.

Em relação às habilidades, o profissional de Letras deve ter o domínio do uso da língua portuguesa e da língua estrangeira, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, nas diversas situações de uso. A formação consiste em desenvolver competências aplicada, lingüístico-comunicativa e profissional. Apresento, a seguir, na figura (2), tais competências e habilidades de forma sistemática para melhor compreensão:

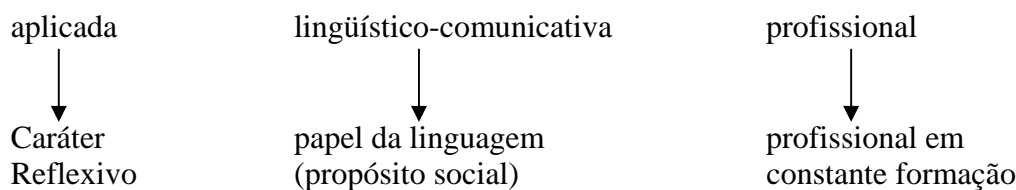


Figura 2: Competências e habilidades para a formação do professor de língua inglesa

De acordo com o Projeto, a formação aplicada baseia-se na formação de profissionais capazes de aprender a aprender por intermédio de uma ação reflexiva. A formação lingüístico-comunicativa consiste em formar profissionais lingüisticamente competentes, sendo este o objeto de estudo durante toda a graduação. Já a formação profissional pretende formar profissionais conscientes de que sua formação é um processo que se inicia antes mesmo da graduação e não se encerra nela:

... Assim, o curso de Letras tem a proposta de desenvolver em seus alunos as competências: aplicada, lingüístico-comunicativa e profissional. A primeira competência visa desenvolver no futuro professor um caráter reflexivo de seu papel dentro e fora da sala de aula... A segunda competência procura levar o aprendiz a refletir sobre o papel da linguagem dentro do panorama social em que a ela é construída... Por fim, a terceira competência busca desenvolver, durante o processo acadêmico, que o conhecimento é prescindível e, portanto, o profissional formado não é produto acabado (PP2, 2005 p. 15).

No que se refere ao ensino de língua inglesa, especificamente, a disciplina é oferecida nos quatro anos de graduação e visa ao desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas: falar, ouvir, ler e escrever, adotando uma pedagogia de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em que essas habilidades estejam equilibradas:

A prática no laboratório de línguas visa complementar a formação do aluno no que se refere ao desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas: falar, ouvir, ler e escrever. A moderna pedagogia de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) aspira a que essas habilidades estejam equilibradas (PP2, 2005 p.25).

Os objetivos gerais da disciplina de língua inglesa propostos pelo curso são: promover a compreensão oral e desenvolver a pronúncia de forma eficiente. Nesse sentido, são apresentados objetivos específicos que visam: aprimorar a entonação e o ritmo; propiciar o contato com as variantes inglesas e suas especificidades fonético-fonológicas, lexicais e gramaticais; orientar o aluno para que conheça e diferencie o inglês norte-americano e britânico; e levar o aluno a conhecer a cultura inglesa por meio das músicas e filmes que formam o acervo do laboratório de línguas.

No sentido de atingir os objetivos propostos, o foco dado às habilidades a serem desenvolvidas é distribuído em nível básico, pré-intermediário, intermediário e avançado. Para melhor visualização apresento a seguinte figura:

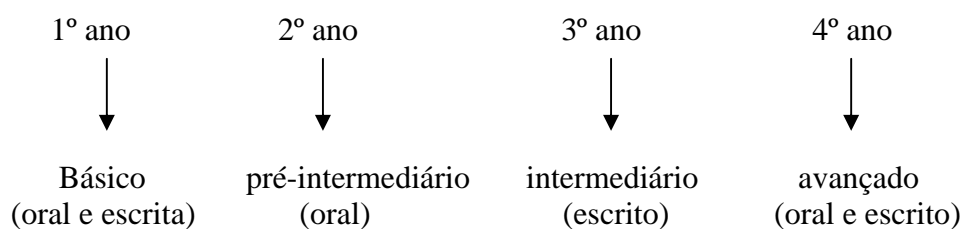


Figura 3 – Nível de proficiência a ser alcançado quanto às habilidades lingüísticas (PP2)

O ensino de língua inglesa, em nível básico, corresponde ao primeiro ano de graduação e prioriza o desenvolvimento das habilidades oral e escrita. No segundo ano, é desenvolvida a habilidade oral a nível pré-intermediário. De acordo com a matriz curricular do curso, o primeiro e segundo ano de graduação, são destinadas 102 h/a para atividades teóricas e 34 para atividades práticas, somando 136 h/a anuais, distribuídas em 4 aulas semanais. A carga horária da disciplina, tanto para o terceiro quanto para o quarto ano, corresponde a 68 h/a para atividades teóricas e 34 para prática, sendo oferecida 102 h/a anual para cada uma, o que corresponde a 3 aulas semanais. O nível intermediário é alcançado no terceiro ano com foco no desenvolvimento da habilidade escrita e,

finalmente, no quarto ano de formação universitária, o aluno deve alcançar o nível avançado. O trabalho do professor é distribuído para o aperfeiçoamento dos alunos nas habilidades lingüísticas, tanto orais quanto escritas.

Quanto à disciplina prática de ensino de língua e literatura estrangeira, o Projeto Pedagógico do curso de Letras prevê o oferecimento da disciplina no terceiro e no quarto ano de graduação com a denominação de estágio curricular supervisionado em língua e literatura inglesa I e II. Essa disciplina tem como objetivo o estudo crítico-reflexivo da realidade da sala de aula e das condições de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola. O foco é na atividade de prática de ensino, por meio de observação e participação em sala de aula em escolas de ensino regular. Nesse sentido, de acordo com o PP2 (2005, p. 67-68):

O objetivo da disciplina é apresentar as principais teorias relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira no que se referem aos estudos da Lingüística Aplicada; Propiciar ao futuro professor o relacionamento de tais teorias com a realidade escolar brasileira no sentido de que o professor em pré-serviço faça a conexão da teoria com a prática lida e discutida em sala de aula... Desenvolvimento supervisionado da construção do projeto diferenciado de estágio, com minicursos, planejamento de curso/planejamento de aula, confecção e produção de material didático, método de ensino e avaliação de rendimento. Avaliação do processo de execução do relatório de estágio e de seus resultados no que tange à língua e literaturas de língua inglesa.

A preocupação com atividades práticas por intermédio de confecção de materiais, planejamento de aulas, discussão e avaliação dos estágios é claramente explicitada na ementa da disciplina. Posso dizer que a ementa propõe uma preocupação maior com conteúdos teóricos no estágio curricular supervisionado em língua e literatura inglesa I e, prioriza atividades práticas no estágio curricular supervisionado em língua e Literatura inglesa II.

A seguir, apresento o quadro (10) com a síntese dos tópicos analisados nos dois Projetos Pedagógicos.

Quadro 10: Tópicos analisados no Projeto Pedagógico 1 (PP1) e Projeto Pedagógico 2 (PP2) do curso de Letras.

Tópicos analisados	Projeto Pedagógico 1	Projeto Pedagógico 2
Objetivo do curso/ Letras	<ul style="list-style-type: none"> - Formar profissional licenciado; - Promover universalização e democratização do saber; - Ensinar a língua-padrão; - Ensinar a ensinar a língua-padrão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar profissional licenciado e habilitado em língua e literatura; - Formar professor-pesquisador; - Formar profissional crítico-reflexivo;
Perfil do profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Com pensamento crítico e reflexivo; - Com conduta investigativa; - Com competência técnico-pedagógica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnicamente competente e com sensibilidade social;
Objetivo das disciplinas	Não explícita	<ul style="list-style-type: none"> - Formar profissional com competência lingüístico-comunicativa; - Preparar para o trabalho técnico reflexivo; - Possibilitar atitudes críticas das teorias;
Competências e habilidades gerais	Não explícita	<ul style="list-style-type: none"> - Competência aplicada; - Competência lingüístico-comunicativa; - Competência profissional;
Objetivo Disciplina/ língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver: leitura, escrita, fala, compreensão, progressivamente; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a compreensão oral; - Desenvolver a pronúncia;
Nível de proficiência em língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> - 1º ano - básico - 2º ano - intermediário - 3º ano - intermediário - 4º ano - avançado 	<ul style="list-style-type: none"> - 1º ano - básico - 2º ano - pré-intermediário - 3º ano - intermediário - 4º ano - avançado
Objetivo Disciplina PELL e ECSLI	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o estudo teórico metodológico da língua e suas literaturas no ensino regular; 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar de forma crítico-reflexiva a realidade da sala de aula; - Apresentar as teorias sobre ensino-aprendizagem de LE; - Propiciar oportunidade de conexão da teoria com a prática; - Discutir sobre a teoria com exemplos de realidade da sala de aula;

Fonte: quadro elaborado a partir da análise do PP1 e PP2

O quadro 10 demonstra as mudanças ocorridas na reformulação do projeto. O Projeto Pedagógico 2 (PP2) contempla claramente o paradigma atual de formação de professores de língua estrangeira, como profissional reflexivo. As competências que o curso pretende desenvolver vão da aplicada, lingüístico-comunicativa até a profissional (Almeida Filho, 2004), não sendo contemplada a competência teórica. Neste sentido, as disciplinas que cuidam da formação específica do professor de língua inglesa (língua inglesa e estágio) tentam articular teoria e prática para que contemplem o objetivo de formar profissionais tecnicamente competentes e com sensibilidade social.

Por outro lado, o Projeto Pedagógico 1 (PP1) menciona, de forma bem resumida, o perfil de professor de língua inglesa que o curso pretende formar. É possível depreender que o curso objetiva, principalmente, a formação para o exercício da docência, visto que havia deficiência no quadro de profissionais para suprir as necessidades das escolas públicas e particulares da região. São escassas as orientações para a formação do professor de língua inglesa, sendo percebida, no objetivo geral do curso, a ausência de referências a essa disciplina e a ênfase na língua-padrão.

A discussão feita até o momento, permite-me embasar e elaborar uma compreensão mais clara sobre o perfil do professor de língua inglesa que a instituição pretende traçar, atualmente: um professor com competências aplicada, lingüístico-comunicativa e profissional.

Sabendo que Almeida Filho (2002) propõe um modelo com cinco competências exigidas ao professor de línguas em formação inicial: implícita, lingüística-comunicativa, teórica, aplicada e profissional, percebo que ambos os projetos não contemplam o desenvolvimento das competências implícita e teórica.

Compreendo que a não explicitação da competência teórica nos projetos ocorreu por um lapso, visto que a ementa curricular do curso contempla o desenvolvimento

teórico e prático na disciplina estágio curricular supervisionado em língua e literaturas inglesas I e II. Por outro lado, vejo que o desenvolvimento da competência implícita é totalmente desconsiderado no projeto, o que para Vieira-Abrahão (2002) implica formar uma barreira para mudanças de idéias, crenças, valores e princípios acerca do aprender e ensinar línguas. A autora enfatiza ainda que, a competência implícita exerce papel poderoso na compreensão da teoria, da prática e das ações em sala de aula, visto que as pessoas não entram em situações de formação com a “mente vazia” ou com atitudes neutras (Wallace, 1991).

A discussão que apresento a seguir focaliza a prática da professora formadora nas aulas de língua inglesa IV e prática de ensino de língua e literatura estrangeira. Os dados que discuto são frutos das observações das aulas e entrevista individual e semi-estruturada com a professora formadora. O questionamento que se tem é se a prática da professora formadora é pertinente à proposta do curso, expressa no Projeto Pedagógico.

4.2 ANÁLISE DA PRÁTICA DA PROFESSORA FORMADORA

Apresento a seguir análise da prática da professora formadora. Conforme observação de aulas e entrevistas semi-estruturadas (anexo I), sistematizo e discuto a prática e o discurso da professora formadora. Percebo que a professora formadora possui preocupação em guiar sua prática em conformidade com as propostas estabelecidas no Projeto Pedagógico 2 do curso, no que se refere a formar profissionais autônomos:

...deixando por conta do aluno a pesquisa e eu percebi que eles tiveram bem mais autonomia, e através dessa autonomia as aulas de prática, eles conseguiram ler a teoria e aplicar isso na prática, mesmo criticando não

aceitando muito bem jogando em sala de aula nos estágios eu percebi que eles são capazes e fizeram isso¹⁸ (Madalena, 18/10/06).

Durante as aulas, essa consciência por uma formação autônoma e reflexiva, pautada na indagação é caracterizada por debates entre alunos e professora. Em algumas aulas de estágio, após o estudo da teoria, a professora concebia momentos para discussões, conforme anotações:

Ao final da aula, a professora formadora pede para uma aluna fazer a avaliação da aula e do assunto estudando. A aluna inicia expondo os pontos positivos da teoria apresentada, em seguida, outros alunos argumentam, expondo alguns pontos que consideram difíceis de serem aplicados à prática. A discussão segue por alguns minutos, e é interrompida pela professora, que explica que durante o semestre terão a oportunidade de estar analisando melhor a teoria na prática por meio dos estágios. (anotações da aula de prática de ensino, dia 05/09/06)

Em outros momentos, há apresentação de aulas, em que o aluno-futuro professor simula, baseado na teoria, o papel de professor e ministra uma aula de língua inglesa. Após essa atividade, inicia-se um momento de reflexão e discussão sobre o ensinar e o aprender a língua inglesa, considerando os pontos positivos e negativos de tal processo:

Após a apresentação do grupo, a professora retoma a aula, pedindo para a turma comentar sobre a aula apresentada. Nesse momento, uma aluna declara não acreditar que a aula, da forma como foi exposta pelo grupo, dê certo nas escolas públicas, devido ao tempo reduzido de aula, salas numerosas e principalmente falta de tempo para a preparação da aula. Nenhum comentário, a esse respeito, é feito pela professora ou pelos colegas (anotações da aula de prática de ensino, dia 16/09/06).

A professora demonstra possuir uma visão construtivista do conhecimento, pois se preocupa em destacar a importância da construção do conhecimento pelo aluno. Essas colocações eram frequentes durante as aulas de prática de ensino. A professora formadora considera-se construtivista e defende tal postura. Por outro lado, algumas vezes

¹⁸ Não há mudanças e correções nos excertos

a professora demonstra maior preocupação em avaliar a aprendizagem dos alunos com foco em resultados e não processos, mantendo-se, por exemplo, ao fundo da sala, com um caderno de anotações, a observar e avaliar exposições dos alunos. Com isso, os alunos demonstram nervosismo e, devido ao fato de estarem sendo avaliados acabam fazendo sua exposição à professora e não para aos demais colegas, os quais mantêm-se calados.

Cito, também, como exemplo, sua postura expositiva ao ministrar as aulas, tanto de língua inglesa como de prática de ensino, oferecendo aos alunos pouco tempo à participação. Somente alguns alunos participam efetivamente.

Em conversa informal com os alunos, questiono o porquê da não participação das aulas principalmente de língua inglesa. Esses alegam que entendiam pouco daquilo que a professora falava e não eram capazes de comunicar-se com ela ou com os colegas em inglês.

Vale ressaltar que a professora ministra suas aulas usando a língua inglesa e, em escassas vezes, o português é admitido nas discussões. Sendo assim, a maioria dos alunos não se sente lingüísticamente competente para participar das discussões, mantendo-se calados. A deficiência lingüística dos alunos é percebida pela professora, entretanto, essa mantém a posição de que trata de uma turma ultimista e, portanto, deve possuir competência lingüístico-comunicativa. A atitude da professora, em parte, é justificada pelas exigências dos Projetos Pedagógicos 1 e 2 do curso, que visam à aquisição de competência lingüístico-comunicativa em nível avançado por parte dos alunos. Entretanto, sua postura interfere na participação e comunicação lingüística do aluno que se sente inibido e com dificuldades em interagir.

No tocante aos dados analisados posso afirmar que a professora formadora tenta desenvolver todas as atividades em sala de aula utilizando o discurso da abordagem

comunicativa no que se refere ao foco no aluno e na interação, entretanto, nem sempre isso acontece na prática.

Em relação à forma de ensinar, a professora defende a abordagem de ensino comunicativo e tenta usar métodos e técnicas comunicativos nas aulas de língua inglesa. Para exemplificar, segundo os registros das aulas assistidas, apresento a seqüência de uma de suas aulas e descrevo como a professora distribui as tarefas aos alunos.

Para introduzir um assunto, primeiramente, a professora apresenta à turma um tema e o explora. Ela usa a língua inglesa para fazer essa primeira discussão do tema e tenta envolver a turma. Há a participação parcial dos alunos, ora usando a língua-alvo, ora a língua portuguesa. Em seguida, a professora apresenta à turma um texto em inglês. É feita a leitura, individual e em silêncio, pelos alunos e, em voz alta pela professora. Durante a leitura os alunos mantêm-se em silêncio e não ocorrem questionamentos. Então, a turma é dividida em grupos e é estipulado um tempo para que discutam o texto. Nesse momento, não há intervenção da professora, que procura circular pela sala, auxiliando só a pedido dos grupos. Terminada a discussão no grupo, a professora pede para que cada grupo explique aos demais, usando a língua-alvo, a interpretação do texto, sempre sob a monitoria da professora, que se preocupa em manter a participação de todos. O foco do trabalho da professora é o desenvolvimento da oralidade.

Vale notar que a professora formadora, preocupada com a oralidade dos alunos, tem como foco usar a língua-alvo, descuidando-se, um pouco, dos fatores inibição e insegurança dos alunos na exposição e socialização das atividades desenvolvidas.

Na seqüência, a professora inicia uma nova atividade. Os alunos permanecem em grupos e a eles são distribuídos trechos de um novo texto, de forma que cada grupo ficasse com uma parte. Esse novo texto, apresentado de forma fragmentada (cada grupo com uma parte), é uma interpretação do texto lido e discutido na atividade anterior. É

sugerido aos alunos que leiam o trecho em seu poder e o relacionem ao texto original. Isso é feito por todos os grupos que, ao final conseguem fazer uma nova leitura do primeiro texto apresentado.

Percebo que, com as duas atividades desenvolvidas pela professora e pelos alunos, há um grande empenho e envolvimento da turma, porque a professora deixa de ser o centro do processo, abrindo espaço à participação e interação dos alunos.

Nas aulas de prática de ensino de língua e literatura estrangeira, a professora introduz e discute basicamente a base teórica da abordagem comunicativa para o ensino de língua inglesa, trazendo para as aulas, textos científicos que discutem como desenvolver as habilidades oral e escrita, sob uma perspectiva comunicativa. A esse respeito, são trazidos para discussão em sala, textos de apenas um pesquisador lingüístico. Referências a teóricos ou a outros estudiosos da área e conhecimentos informais dos alunos não são considerados durante as aulas, assim como, outras abordagens ou métodos de ensino e aprendizagem de línguas.

Esta característica das aulas de prática de ensino, adesão exclusiva a uma abordagem e a um pesquisador da área, aponto como desfavorável à formação aplicada dos alunos-futuros professores. Como alerta o próprio Almeida Filho (2004), é imprescindível que em cursos universitários, conhecimentos informais (competência implícita) anteriormente construídos sejam discutidos à luz de pressupostos teóricos explícitos (competência teórica) para o desenvolvimento de competência aplicada.

Inúmeras são as ocasiões em que, os conhecimentos implícitos dos alunos-futuros professores sobre abordagens e métodos de ensino e aprendizagem de línguas, são tratados como impróprios para discussão e aplicação em sala de aula. Percebo que os alunos possuem uma experiência vivida no ensino regular, com foco na abordagem tradicional, que é ignorada nas aulas de prática de ensino pela professora formadora,

devido a sua crença na abordagem comunicativa. Para Leffa (1988), sábia é a atitude de incorporar o novo ao antigo sem aceitação incondicional de uma nova abordagem.

Posso depreender que mesmo a professora formadora não discutindo a abordagem tradicional, os alunos-futuros professores têm concepções sobre o como ensinar e aprender de maneira tradicional. Considero que tais concepções foram construídas a partir de suas experiências vividas no ensino regular.

Penso que a professora formadora perde momentos preciosos de discussão sobre essas experiências vividas pelos alunos. Em entrevista, a professora formadora deixa claro que defende a abordagem comunicativa e acredita que através dessa abordagem, e não de outras, é capaz de formar professores mais conscientes e autônomos, além de lingüisticamente mais eficazes:

...através dessa metodologia eu acho que eles conseguiram, eu acho não, eles conseguiram se libertar daquele tabu de que inglês é código, regras de gramática, no meu ver a “communicative approach” ajudou muito pra isso porque hoje eles falam se comunicam, pesquisam, planejam, busca é consciente do que estão fazendo (Madalena, 18/10/06).

A abordagem comunicativa é o foco de estudo nas aulas de prática de ensino durante todo o semestre em que acompanhei a turma. Não presenciei o estudo das demais abordagens de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, nem dos métodos de ensino ligados a essas abordagens como: o método tradicional, áudio-lingual, direto, entre outros.

Talvez pela falta de conhecimento em relação às outras abordagens e às metodologias usadas no ensino de língua inglesa e, pelo discurso constante da professora formadora sobre a abordagem comunicativa, são freqüentes questionamentos dos alunos a respeito do que é uma abordagem comunicativa e como ensinar nessa perspectiva. Os alunos fazem esse questionamento durante as aulas, diretamente à professora, e à

pesquisadora, em conversas informais, após as aulas e no ano subsequente à formação, durante as entrevistas:

...Na verdade o que é ser comunicativo (ter uma abordagem comunicativa)? É chegar à escola e ficar conversando com seus alunos em inglês? (Priscila, 15/04/06)

É importante lembrar que a abordagem é a maneira como o professor desenvolve seu trabalho, sob uma concepção do que é ensinar e aprender. Assim, todo trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula é guiado implícita ou explicitamente pela abordagem de ensino e aprendizagem do professor e, concepção de linguagem.

Percebo que a professora, na ânsia de desenvolver habilidade oral e de assegurar um trabalho sob a perspectiva comunicativa, deixa de considerar aspectos importantíssimos como o conhecimento prévio dos alunos e a participação e interação efetiva do grupo.

Por meio dos dados coletados, tanto o professor-formador quanto os alunos apresentam confusão teórica acerca das abordagens e dos métodos de ensino de línguas. Em alguns momentos, fica claro que eles concebem o ensino e a aprendizagem de regras gramaticais como um processo tradicional. Segundo Almeida Filho (2002), na abordagem comunicativa, as regras não são relegadas ao esquecimento, nem deixam de ter importância, mantendo seu lugar nesse novo contexto, porém, não mais de destaque.

Em sua concepção de abordagem comunicativa e tradicional, a professora entende que a abordagem comunicativa não permite o ensino de regras gramaticais. Sendo assim, o ensino da estrutura da língua é abandonado. Esse abandono é justificado pela professora quando afirma que os alunos buscarão tais conhecimentos em estudo

posteriores. A professora defende que o ensino das estruturas gramaticais da língua é um ensino tradicionalista.

... lendo mais sobre o que é lecionar em ensino superior eu fui perceber que os nossos alunos já eram capazes de fazer bem mais do que eles estavam fazendo; foi aonde eu me interessei pela comunicação, aí eu mudei bruscamente, comecei a usar a metodologia da comunicação, da linguagem comunicativa, abandonando a gramática (Madalena, 18/10/06).

Devido às críticas ao ensino tradicionalista, uma aluna questiona a professora a respeito da abordagem comunicativa. A aluna afirma, com muita convicção, que tudo não passa de teoria e que, na prática, essa abordagem de ensino não funciona, devido à realidade das escolas, com salas muito lotadas, falta de material, alunos indisciplinados, etc. As discussões terminam com explicações e justificativas, por parte da professora, relacionadas às suas experiências vividas como professora no ensino regular e no ensino superior:

...eu era totalmente tradicional, gramática ao extremo, porque ficava bitolada em escola particular e escola pública, então o que ocorre é livro, é gramática, é venda de material, é o capitalismo, e essa parte humana de humanística foi esquecida, e eu consegui resgatar isso, através da faculdade, dos alunos, da própria formação que o curso exige que seja assim, formação através do humano (Madalena, 18/10/06).

A professora revela que, ao iniciar a docência no ensino superior, sua mudança de postura é brusca: de tradicional a humanista. Ela afirma que sua abordagem anterior é gramaticalista e, por isso tradicional, pois ensinava com foco na gramática. Mais adiante, a professora muda para uma postura de maior valorização do ser humano. Para Madalena, o ensino de gramática permite a aprendizagem da língua, mas de maneira limitada, entretanto, não fica claro, no excerto a seguir, o que é para ela aprender ou falar inglês:

...até então a necessidade que eu percebi que as escolas particulares pediam era gramática, e eu levei isso pra universidade no primeiro momento houve um choque, por que os alunos aprenderam, não vou falar que não aprenderam, falavam inglês, usavam corretamente a parte gramatical, mas foi muito bloqueada (Madalena, 18/10/2006)

A professora, ao ter um maior conhecimento teórico a respeito de ensino e aprendizagem de língua inglesa, isso ao iniciar a docência no ensino superior, começa a enxergar maior possibilidade de atuação lingüística dos alunos, ou seja, além do uso da gramática. Entretanto, ainda confunde a relação entre uma metodologia de comunicação e o abandono da gramática:

...a gramática no primeiro ano dominou e depois conversando com outros professores trocando idéia, lendo mais sobre o que é lecionar em ensino superior eu fui perceber que os alunos já eram capazes de fazer bem mais do que eles estavam fazendo. Foi aonde eu me interessei pela comunicação, aí eu mudei bruscamente, comecei a usar a metodologia da comunicação, da linguagem comunicativa abandonando a gramática (Madalena, 18/10/2006).

Nessa fala da professora, fica clara a cristalizada concepção de que o ensino gramatical está ligado ao ensino tradicional, ou seja, se o professor ensina regras gramaticais tem uma abordagem tradicionalista. A mudança “brusca” que ocorre com a professora logo no primeiro ano de docência no ensino superior, em relação à abordagem de ensino de língua inglesa e sua concepção de ensino e aprendizagem de línguas, é percebida por seus alunos. Em entrevista, um aluno relata como percebe as aulas no início da graduação e como a mudança na prática da professora o afeta:

...fiz letras por causa do inglês, passei a odiar o inglês por causa da música, depois no terceiro ano passei a amar por causa da professora também, olhando o perfil dela e dos alunos né. (Douglas, 16/10/2006)

Priscila descreve as primeiras aulas da professora como tradicional. Para ela, a professora ensina, inicialmente, com foco no conteúdo. Entretanto, há uma mudança de discurso da professora que passa a defender a abordagem comunicativa, segundo o excerto a seguir:

...A princípio a professora (na universidade) tinha uma abordagem tradicional. Bem ela passava todo conteúdo depois mandava fazer exercícios. Depois ela passou a condenar o ensino tradicional e defendia a abordagem comunicativa. Mas acredito que aprendíamos bem mais antes, por que ela explicava muito bem. (Priscila, 15/04/06)

Devido a uma falta de clareza na compreensão das teorias de ensino e aprendizagem, tanto pela professora como pelos alunos, há dúvidas, questionamentos e mal entendidos sobre as abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem, conforme excerto:

...Na verdade o que é ser comunicativo (ter uma abordagem comunicativa)? É chegar à escola e ficar conversando com seus alunos em inglês... No ensino tem regras e onde tem regras tem o método tradicional? (Priscila, 15/04/06).

Acredito que, quando Priscila questiona sobre a abordagem comunicativa, demonstra uma certa descrença na forma como ela vem sendo utilizada, pois, para ela, é importante ensinar regras e isso só acontece por meio do método tradicional. Tal afirmação evidencia falta de compreensão acerca das teorias de ensino e aprendizagem de línguas.

O discurso da professora também evidencia, em alguns momentos, uma visão limitada sobre a abordagem comunicativa. Para ela, desde o início até o término da aula, a comunicação oral, na língua-alvo, deve ser mantida, sem permitir o uso da língua materna, interferindo na participação e interação dos alunos.

Com base nessa crença de uso constante da língua-alvo, várias situações que exigem o diálogo autêntico são criadas em sala de aula, como apresentação e discussão de temas relativos à realidade do aluno. Para exemplificar, em uma de suas aulas, a professora introduz uma discussão relativa à obesidade. Um filme curta metragem tratando sobre o tema é apresentado com o objetivo de criar um ambiente autêntico de diálogo entre os alunos e o professor. Na seqüência, alunos e professor discutem a respeito da problemática que envolve a questão da obesidade no Brasil e nos Estados Unidos.

Por um lado, indo ao encontro das idéias de Almeida Filho, este tipo de atividade está ligado ao método comunicativo progressivista, pois há interação verdadeira a respeito de um tópico real e conflitivo. Porém, devido à falta de competência lingüística oral dos alunos e a exigência do uso constante da língua alvo, a interação e participação efetiva dos alunos ficam comprometidas, afastando-se da proposta da abordagem comunicativa cujo foco é a construção de sentidos na interação.

Em entrevista, quando questionada a respeito de sua concepção do que seria ter uma abordagem de ensino comunicativo, a professora declara que uma das características dessa abordagem é trabalhar com a realidade do aluno:

..eu gosto de trabalhar com a parte cultural, através de vários assuntos da realidade do aluno então eu posso dizer que isso faz parte da abordagem comunicativa... (Madalena, 18/10/06)

Fica evidente que, apesar de desenvolver atividades voltadas à cultura e à realidade dos alunos, ainda há um prejuízo no processo de ensino aprendizagem do aluno, devido à visão limitada da professora formadora em relação ao que é ensinar e aprender sob uma perspectiva comunicativa.

Fechando a discussão a respeito da postura da professora, saliento que ela tenta ir ao encontro da proposta do Projeto Pedagógico do curso. Entretanto, sua prática em sala de aula apresenta controvérsias, por falta de clareza quanto às teorias formais de ensinar e aprender língua inglesa e pela desvalorização das teorias informais, ou seja, dos saberes implícitos dos alunos-futuros professores. Apóio-me na concepção de Almeida Filho (2004), que considera como fundamentais serem consideradas nos cursos universitários a competência implícita, isto é, o que o aluno traz, e desenvolvida a competência lingüístico-comunicativa, sem as quais fica impossível o desenvolvimento da competência profissional.

O foco de discussão, até então, foi a formação inicial do professor de língua inglesa no que se refere à proposta do curso de letras e a prática da professora formadora. A seguir, fazendo uso de dados coletados por intermédio de entrevistas abertas e semi-estruturadas, discuto o que foi revelado na fala dos professores egressos. Procuro desvendar as implicações da formação inicial (universitária) na prática do professor de língua inglesa no exercício da profissão.

4.3 O DISCURSO SOBRE A PRÁTICA DOS PROFESSORES EM SERVIÇO

Na tentativa de compreender a prática dos professores egressos do curso de Letras enfocado são realizadas entrevistas abertas e semi-estruturadas, além de conversas informais. Por meio de análise das entrevistas abertas, realizadas um mês após o início do ano letivo de 2006, categorizo as informações obtidas. Sendo assim, construí quatro quadros com os seguintes temas: 1) o que é ensinar e aprender a língua inglesa; 2) abordagens, métodos e técnica de ensino; 3) influência do conhecimento implícito e 4) relação teoria e prática (anexos J, K, L e M).

Após transcrição, categorização e análise das entrevistas abertas realizei entrevistas semi-estruturadas. O objetivo das entrevistas é confirmar e esclarecer afirmações e termos obscuros usados pelos professores egressos. Traço o perfil dos professores - Otávio, Fabiana, Priscila e Douglas –, ou seja, verificar como foram realmente formados e quais competências possuem para guiar suas práticas em ambiente natural de sala de aula.

Devo destacar que o fator tempo foi um obstáculo na realização desta pesquisa, no sentido de que não consegui observar a prática dos professores egressos, restringindo a minha análise, às entrevistas realizadas, ou seja, uma análise com base no discurso dos professores a respeito de sua prática e não na própria prática. Assim, a problematização levantada e a categorização dos excertos, por meio das entrevistas, serviram de norte para a análise das implicações da formação inicial (universitária) no ano subsequente à formação, como professores de língua inglesa.

4.3.1 O que é ensinar e aprender a língua inglesa e abordagens, métodos e técnica de ensino

A discussão que se segue identifica, no discurso dos professores egressos o que é, para eles, ensinar e aprender a língua inglesa, assim como, caminhos metodológicos que dizem adotar para promover o ensino e a aprendizagem da língua-alvo e quais técnicas afirmam usar. Primeiramente, analiso o discurso de Otávio, em seguida de Fabiana, Priscila e por fim de Douglas.

Otávio apresenta uma forte concepção de que o ensino de língua inglesa deve promover paralelamente atividades que desenvolvam as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever:

..mas eu acredito que para que você adquira uma segunda língua é importante além de saber ler e escrever você também precisa saber ouvir e falar (Otávio, 16/04/06).

Em entrevista posterior, Otávio mantém essa concepção e justifica que o aluno deve ter oportunidade de desenvolver as quatro habilidades:

...para você aprender uma nova língua tem que focar as quatro habilidades: leitura, escrita, audição e fala, não porque se uma pessoa quiser aprender só a ler, só escrever, ouvir ou falar, mas eu acho que sendo uma escola pública tem que pelo menos tentar proporcionar essa oportunidade, de aprender as quatro habilidades, acho que é uma crença minha o ideal de se ensinar numa língua estrangeira (Otávio, 15/10/06).

Como se pode depreender da fala de Otávio, sua concepção é de que o ensino da língua-alvo contemple atividades que desenvolvam as quatro habilidades, proporcionando aos alunos oportunidades de fala, escrita, leitura e compreensão da língua inglesa.

Do discurso do professor, é possível afirmar que possui concepções contrárias às expressas nos PCN-LE do Ensino Fundamental, cuja orientação é que o professor enfoque o desenvolvimento de uma habilidade: a leitura, justificando essa ser mais adequada para atender às necessidades reais dos alunos nos contextos das escolas públicas brasileiras. Quando questionado a respeito das orientações desse documento o professor afirma:

...eu lembro que ele (PCN-LE) propõe que o professor trabalhe as quatro habilidades, que ele deixe o aluno preparado, que o aluno saiba identificar a língua inglesa. (Otávio, 16/04/2006)

O excerto confirma um certo desconhecimento de Otávio quanto às orientações do PCN-LE, levando-me a considerar que essa concepção, de que o ensino de língua inglesa deve contemplar o desenvolvimento de todas as habilidades lingüísticas, é fruto de conhecimentos formal e informal. Formal, porque o curso e a prática da professora formadora objetivavam a competência lingüístico-comunicativa, ou seja, conhecimento da língua em sua expressão oral e escrita e, informal porque Otávio cita exemplos de aulas de língua inglesa que teve quando aluno no ensino regular e superior, que considerava, bem sucedidas.

No desenvolvimento das atividades em sala de aula, o professor tenta mesclar o foco nas habilidades de ouvir, de ler, falar e de escrever:

...se for um texto, um verbo e ter que encaixar no texto e esse texto vem no CD e falado, primeiro eu faço uma prévia que é o “pre-reading” né. No texto peço para eles darem uma olhada nas palavras que eles conhecem, e depois a gente vai, por exemplo, os verbos eu faço uma leitura com eles para eles entenderem ai todo mundo vai aprender a pronunciar.

Como se pode inferir dos excertos, Otávio preocupa-se com o vocabulário e pronúncia usando como técnica atividades de *listen and repeat* (ouça e repita):

...eu procuro um texto num nível paralelo ao que eles já viram os verbos *to be* e eu não vou por um que tenha muitos verbos diferentes, mais se tiver ai eu coloco como vocabulário.

É perceptível certa preocupação de Otávio com a forma. Ele declara que ao preparar as atividades procura, por exemplo, um texto que contemple o conhecimento de vocabulários ou verbos que os alunos já conhecem. Afirma também que, caso o texto seja muito complexo aos alunos, “coloca como vocabulário”, o que me faz entender que

trabalha com listas de vocabulários, característica do método gramática-tradução, quando trabalhadas sem conexão com o significado do texto:

... Ai depois, eu vejo o que eles conseguiram ai eu vou fazendo passo a passo com eles depois a gente vai traduzindo, às vezes eu peço para que traduzam como tarefa, mas eu acho que a tradução não é um trabalho tão assim, mas se você tem dúvida então anotem no caderno, ai depois vêm os exercícios né.

Há uma concepção, por parte de Otávio, de que a tradução não é uma alternativa tão adequada de trabalhar um texto, mas, mesmo assim, é utilizada por ele. Fica perceptível que Otávio utiliza a tradução como garantia do entendimento do texto por parte dos alunos, o que, acredito, não significa que houve aprendizagem:

...ai depois eu pergunto se eles conseguiram entender o texto né, e qual parte eles não conseguiram entender, depois a gente vai fazendo uma leitura em português para traduzir, depois os exercícios que tem no texto, geralmente eu peço para eles tirarem perguntas do texto, às vezes eles têm bastante dificuldade.

Mesmo com um foco excessivo em relação ao conteúdo dos textos trabalhados em sala de aula, Otávio revela certa preocupação em desenvolver a interação entre os pares em simulações de situações próximas à realidade dos alunos:

..o *speaking* (fala) tem que ser na prática mesmo, é formado pares aí eu faço um trabalho de perguntas e respostas, eles formam pares e um pergunta para o outro, até eles entenderem. Aí depois tem uns exercícios onde eles vão escrever uma conversação, como se eles estivessem em uma lanchonete, chegam perguntam o preço de tal coisa. Depois eu peço para que alguns apresentem ou todos (Otávio, 16/04/06).

Formar pares, em que um aluno pergunta e o outro responde e simular diálogos como se estivessem em uma lanchonete podem ser características do método áudio-lingual em que alunos treinam e simulam conversações. Porém, não é perceptível na fala de Otávio a necessidade de memorização dos diálogos. Ao contrário, há uma tentativa de promover um diálogo autêntico, que leva os alunos a produzirem suas próprias falas. Assim, é possível inferir que o professor, em algumas ocasiões, durante suas aulas, adota a abordagem comunicativizada como caminho para promover situações de ensino e aprendizagem de língua inglesa. O ensino comunicativizado é um termo usado por alguns pesquisadores (Vieira-Abrahão, 2006; Almeida Filho, 2002) para explicar a postura do professor de língua estrangeira que tenta vestir uma parte do seu material ou forma de ensinar com traje comunicativo.

É interessante observar que Otávio revela, por meio de seu discurso, uma prática de ensino permeada por métodos tradicionais e comunicativos, o que vai ao encontro das idéias de Leffa (1988) ao concluir que nenhuma abordagem contém toda a verdade e que o ideal é adequar o novo ao velho.

Em relação à Fabiana, há uma descrença de que seja possível ensinar inglês, devido à realidade da sala de aula. Assim, considera que para se ensinar inglês deve ensinar regras gramaticais da língua-alvo:

...você chega, dá uma aula por semana então tem que ensinar regras, porque ensinar inglês eu não vou mesmo eu já até desisti dessa idéia (Fabiana, 15/04/06).

Em entrevista semi-estruturada, na tentativa de fazer com que Fabiana explicasse melhor porque acreditava em ensinar regras e não inglês, ela declara que os

alunos não têm interesse em desenvolver a habilidade oral da língua, por isso não é adequado:

Pesquisadora: Na outra entrevista você falou assim “que tenta, mas que ensinar inglês você já até desistiu dessa idéia, pois não conseguiria fazer isso em uma aulinha”, lembra disso?

Fabiana: Sim, para eles que não estão interessados em falar, e não vão conseguir, então realmente não convém (Fabiana, 15/10/06).

Ainda, tentando entender a concepção de ensino e aprendizagem de língua inglesa de Fabiana, continuo meus questionamentos:

Pesquisadora: Por que você ensina assim?

Fabiana: Porque é mais fácil.

Azenaide: É mais fácil. Você acha que eles aprendem mais?

Fabiana: Não, não aprendem, mas para mim é mais fácil.

Em sua fala, Fabiana demonstra desânimo. A descrença nos alunos faz com que a professora limite seu trabalho ao ensino exclusivo de regras gramaticais, contrariando sua formação inicial e suas próprias concepções:

...parece que é como estar prendendo tudo agora e na universidade a gente queria libertar. Lá parece que é tudo mais aberto, as idéias fluem mais facilmente, agora aqui é tudo mais preso, possuem muitas regras (Fabiana, 15/04/06).

As regras que a professora comenta referem-se às regras da escola como: plano de aula a ser cumprido, provas escritas a serem aplicadas, notas que devem ser atribuídas aos alunos, livro didático que deve ser seguido, entre outras:

... Não pensei que fosse desse jeito, a teoria tão diferente da prática, que existisse esse longo vácuo entre a teoria e a prática (Fabiana, 15/04/06).

Percebo que a dificuldade da professora em desenvolver um trabalho que seja significativo para seus alunos, é devido à ausência de um conhecimento teórico mais profundo e, principalmente, da habilidade em transformar todo o seu conhecimento em prática reflexiva:

...Eu já percebi que quando a aula trata do cotidiano deles, eles se interessam mais. Isso é óbvio, tá até escrito em todos os livros de teoria, mas eu tive poucas possibilidades de estar vendo isso. Foi uma aula que na apostila tinha lá que os pais cuidam mais das meninas e menos dos meninos isso rendeu uma aula inteira de conversa, mas não tinha inglês (Fabiana, 15/04/06).

Acredito que sua dificuldade consiste em fazer um trabalho contextualizado usando a língua inglesa, que promova ao mesmo tempo, o interesse e a aprendizagem dos alunos:

... Sabe qual é a minha idéia, pegar uma música, fazer eles cantarem depois recortá-la e construir as frases essa era a minha idéia... (Fabiana, 15/04/06).

Eu tenho de repetir palavras para poder gravar, pois se aprende assim também (Fabiana, 15/04/06).

Fabiana demonstra o interesse em desenvolver atividades com músicas, levando os alunos a cantar, recortar e construir frases. O desenvolvimento dessas atividades não garante que a professora tenha uma abordagem de ensino comunicativa, podendo ser esse um falso comunicativo ou um ensino comunicativizado. Para Vieira-Abrahão (no prelo), “o Falso Comunicativo ou ensino comunicativizado consiste em dar uma roupagem nova ao estruturalismo (foco na forma), apenas comunicativizando algumas tarefas, sem alterar as concepções de linguagem e de como ensinar e aprender línguas”.

A professora Priscila apresenta uma concepção de que para se ensinar língua inglesa tem que ensinar regras gramaticais e que, por isso, pode ser considerada uma professora tradicional:

...a regra que eu disse, que eu lido são as regras gramaticais, normas aquelas que você coloca preto no branco, joga lá no quadro negro onde o aluno tem que saber, ali funciona por que ali tá interpretando tem que ir em tal lugar se é afirmativa, exclamativa, negativa. Se isso é ser tradicionalista, então eu sou, por que ali funciona sim (Priscila, 17/10/06).

Tal afirmação evidencia uma interpretação errônea de que ensinar regras é ser tradicional. Volto a pontuar que a abordagem tradicional foca na forma e a gramática é o ponto de partida, enquanto que, a abordagem comunicativa tem como foco principal a construção de sentido na interação e o papel da gramática é embasar a comunicação.

A professora ainda enfatiza que a aprendizagem acontece realmente na correção de exercícios na lousa. Por isso, suas aulas consistem em explicação do conteúdo, execução de atividades e correção das atividades na lousa:

Tudo eu passo na lousa, eu passo no quadro a explicação os exercícios, resolvo sempre os primeiros exercícios e todos que eu passo eu explico e corrijo. Na hora de corrigir sou eu que vou à lousa, mesmo quando eu peço aos alunos para ir à lousa para passarem a resposta sou eu que vou ditando as respostas e corrigindo tudo, porque a hora que o aluno mais aprende é na correção dos exercícios (Priscila, 17/10/06).

Baseando-me nas colocações de Priscila, posso afirmar que ela possui, uma abordagem tradicionalista de ensino e aprendizagem de língua inglesa, pois acredita na eficácia do método da gramática por si só, desconsiderando o papel importante do aluno nesse processo e sua interação com seus pares.

Por fim, discuto as concepções de ensino e aprendizagem demonstradas no discurso de Douglas. O professor apresenta uma concepção de ensino de língua inglesa pautada em estruturas gramaticais:

... Mesmo que não seja gramatical (a aula) é sempre a base da gramática simples, com um trabalho geralmente em texto tem muito o lado de gramática, por exemplo, vou trabalhar o THERE IS e o THERE ARE, procuro uma música ou um texto que tenha bastante a ver, trabalho esse texto e depois eu vou ver onde que esta (Douglas, 16/10).

Ao explicar como são desenvolvidas suas aulas, o professor coloca que tenta dividir as aulas em teóricas e práticas. As aulas teóricas consistem em explicações a respeito da estrutura da língua, enquanto que, nas aulas práticas o professor procura desenvolver um trabalho com músicas tendo, como base a estrutura gramatical apresentada na aula teórica:

Nas aulas teóricas eu sou bastante categórico, passo o conteúdo, eles copiam, eu explico passo exercícios eles resolvem, são as aulas teóricas, na aula prática geralmente nós... trabalho com música, por exemplo, eu coloco a música, a gente discute o que já conhece da música e a partir daí o que eles já conhecem, eles vão trocando idéia. (Douglas, 16/10/2006)

As aulas práticas, segundo Douglas, apresentam uma característica dinamizada onde procura desenvolver atividades fora do ambiente de sala de aula, com pesquisas na internet, por exemplo:

...geralmente eu passo trabalho em torno do conteúdo em quatro ou cinco aulas, duas ou três aulas teóricas e duas aulas dinamizadas para mexer mais um pouquinho (Douglas, 16/10/2006).

O ensino comunicativizado, também, está presente na descrição das aulas de Douglas quando explica como desenvolve atividades com música, pois utiliza “uma

roupagem nova” com conceitos tradicionais, ou seja, o professor detentor do poder, deixando pouco espaço à interação e participação dos alunos.

Face ao exposto, em relação às concepções de ensino e aprendizagem de língua inglesa, percebo que os professores acreditam que para ocorrer a aprendizagem de língua inglesa, o ensino deve ser norteado por conteúdos ligados, principalmente, à estrutura da língua.

Os métodos utilizados no desenvolvimento de suas aulas lembram principalmente as características do método gramática e tradução, com foco ainda muito forte no papel do professor, como sendo o único responsável na condução do processo de ensinar e de aprender.

A forma como aborda os conteúdos em sala de aula, com foco em exercícios escritos de memorização e repetição, além da postura vertical dos professores, sendo controladores da aprendizagem do aluno, indicam que os professores egressos apresentam, na maioria das vezes, uma abordagem tradicionalista de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Os discursos dos professores revelam que o ensino e não a aprendizagem é o foco condutor de suas práticas no processo de ensinar e aprender língua inglesa. A falta de atividades a serviço da comunicação, identificada em seus discursos, demonstra que apresentam uma abordagem tradicionalista, variando os métodos entre o áudio-lingual, o gramática-tradução e o falso comunicativo. Inúmeras são as falas que comprovam a adoção principalmente do método gramática-tradução e poucas são as que caracterizam o método comunicativo não conflitivo. A abordagem comunicativa, juntamente com os métodos e técnicas a ela ligada são raramente adotadas pelos professores egressos.

4.3.2 Influência dos conhecimentos implícitos na prática

Ampliando a discussão, passo a analisar os depoimentos referentes aos fatores das experiências anteriores enquanto alunos, bem como a relação entre a teoria e a prática que influenciaram na construção de conceitos acerca de como ensinar e aprender língua inglesa. Para tanto, procuro descrever e analisar os princípios norteadores da prática dos professores egressos, no exercício da docência.

Otávio explica que suas aulas são reflexos de aulas recebidas na universidade. Por meio de observações de como seus professores lecionavam, hoje, consegue criar seu próprio estilo:

Eu acho que se (a forma como ensina) formou com a vivência com os professores na faculdade, fui vendo quais aulas eram melhores, que eu gostava mais (Otávio, 15/10/06).

Também para Douglas, quem o ajudou a formar-se como professor de língua inglesa foi a professora universitária, assim, afirma que ensina como ensina por influência dela.

... como docente de língua inglesa, eu acho que quem me influenciou foi a Madalena, eu era muito apegado e me espelhei muito nela...ela me ajudou muito na questão de como ensinar (Douglas, 16/10/06).

Ao afirmarem que suas aulas são reflexos das aulas tidas na universidade, Otávio e Douglas contrariam a concepção da professora, de que tem uma abordagem, puramente, comunicativa. No meu ponto de vista, apesar da professora formadora pregar que possui uma visão construtivista de ensino e aprendizagem, deixa transparecer, em

algumas aulas e no seu discurso, a adoção de uma abordagem tradicionalista, que é copiada pelos professores em formação.

Referindo-se à imitação, Garcia (1991) pontua que as experiências como estudantes influenciam na tomada de decisões de professores principiantes. Acredito que a imitação passa a ser problemática quando não é uma prática reflexiva e crítica. Segundo Schön (1995, 2000), o professor possui um conhecimento prático e espontâneo e, na medida em que questiona essa vivência, reflete sobre a ação a fim de reorientá-la. Ao pensar em sua ação, o professor passa a refletir, interpretando-a e criando novas alternativas de ação, sendo essa a prática reflexiva. Sendo assim, concordo que as concepções inconscientes estão arraigadas na mente tanto do professor como na dos professores egressos envolvidos na pesquisa. Apesar de, a maioria deles adotar um discurso inovador, ainda assim, não o implementam em suas práticas profissionais de maneira fundamentada teoricamente.

Diferentemente de Otávio e Douglas, a professora Priscila afirma que a maior influência que teve foi com seus professores do ensino regular. É interessante notar que ela insiste em afirmar que ensinar gramática é ser tradicional, independente de como isso acontece, uma concepção distorcida sobre tal abordagem:

...Com os professores, por que eu aprendi, por exemplo, a gramática da forma tradicional com muitos professores antipáticos na relação aluno-professor, muitos professores eram inacessíveis... mas eu tive professores tradicionalistas que, tinha uma professora que veio do Líbano eu gostei muito dela a empatia foi tão grande que eu consegui me aprofundar mais, por que ela passava teatro, diálogo, ela cutucava o aluno e isso me fez gostar mais... então eu me inspiro nesses professores (Priscila, 17/10/06).

Entre os três professores citados, pude observar que as concepções de ensino e aprendizagem de língua inglesa são fruto das aulas ministradas por outros professores de língua inglesa. Tanto Otávio quanto Douglas apresentam uma forte tendência em espelhar-

se nas aulas de sua professora na graduação, enquanto que Priscila tem cristalizado a figura de seus professores de línguas do ensino regular.

Fabiana não consegue identificar os fatores que influenciam sua prática. Convém esclarecer que, nos dois momentos em que as entrevistas são realizadas, Fabiana encontra-se descontente com a profissão, com a escola, com seus alunos. Assim, seu discurso é muito enfático no sentido de que estava indo contra tudo que havia construído na formação inicial:

...É porque lá (universidade) parece tudo é perfeito, parece que tudo vai dar certo, tudo vai dar tempo, olha que interessante a questão do tempo para fazer tanta coisa e aqui (escola) não dá tempo para nada. A gente preparava aula, mostrava e dava tempo para tudo, e aqui não dá tempo, mas eu acho que isso é uma questão de aprender a controlar o tempo, né.

As declarações expressas levam-me a considerar que Fabiana não consegue relacionar seus conhecimentos implícitos com os conhecimentos adquiridos no curso, para formar uma prática reflexiva. Esse seria o trinômio: teoria informal, teoria formal e prática reflexiva. Para Paiva (2003), a teoria informal refere-se às concepções prévias que o professor adquire como aluno na escola básica; a teoria formal são os saberes da formação profissional; e, a prática reflexiva consiste, na maioria das vezes, na atuação do professor, em situação real de sala de aula. Concordo com Paiva (2003) ao afirmar que a relação entre teoria informal, teoria formal e prática reflexiva deve ser feita já no período de formação inicial, pois esse trinômio forma o pilar da formação do professor. Considero que o desânimo e a falta de segurança da professora é reflexo de sua formação fragmentada.

Esta fragmentação está expressa em vários momentos do discurso de Fabiana: “ah, essa facilidade que é a teoria e essa dificuldade que é a prática”. Fabiana demonstra que possui conhecimento da teoria, mas não consegue fazer a ponte para sua prática, e

acaba optando por formas de ações que, embora considere ineficazes, lhe parece mais fáceis de serem desenvolvidas.

4.3.3 Relação da teoria à prática

Finalmente, discorro sobre a relação que os professores egressos fazem da teoria de ensino e aprendizagem de língua inglesa, estudada na universidade, com sua prática.

Douglas demonstra total descrença na teoria apresentada pela universidade e na forma como ela era apresentada – faltava espaço para questionamentos

...A teoria, defendida pela academia, na prática não funciona. Estudei Almeida Filho nas aulas de prática de ensino, porém considero que diante da realidade atual da sala de aula sua teoria não funciona.

...A universidade preocupou-se em oferecer mais uma graduação. Preocupam-se em oferecer um ensino superior apenas. E a formação social fica muito a desejar, acredito que não é objetivo da universidade formar pessoas críticas devido a postura da maioria de meus professores. A oportunidade para discussões eram raras e quando questionávamos a teoria pouca importância era dada as discussões (Douglas, 16/04/06).

Douglas ainda cita que seus estudos foram norteados por leituras de textos de um lingüista em particular, levando-me a acreditar que a professora apresenta uma visão limitada das teorias de ensinar e aprender inglês.

Otávio compreende que na universidade, a aula tem que ser toda em inglês, e esta postura para o ensino regular não funciona, porque os alunos não possuem conhecimento lingüístico suficiente:

Lá (na universidade) é uma aula que tem que ser toda em inglês, geralmente quando você pega assim uns alunos que não tiveram uma base boa principalmente no ensino médio, aí é complicado. Na 5ª série

também por que eles estão começando não tem como você falar tudo em inglês então eu os comando, vamos ler, vamos ouvir, então é tudo em inglês, pedir para sair, para ir ao banheiro, para entrar, a chamada eu peço para eles falarem tudo em inglês, ai eles já vão se acostumando (Otávio, 15/04/06).

Fabiana percebe uma grande distância entre o que aprendia na universidade e a realidade enfrentada na escola pública:

...parece que é como estar prendendo tudo agora e na universidade a gente queria libertar, lá parece que é tudo mais aberto, as idéias fluem mais facilmente, agora aqui é tudo mais preso, possuem muitas regras¹⁹ (Fabiana, 15/04).

Priscila aponta a controvérsia que há durante a graduação, quanto ao que a universidade defende e ao que aplica:

...Na universidade eles defendiam a abordagem comunicativa (ver o aluno como um todo) só que no final do mês o que eles queriam eram provas (Priscila, 17/10/06).

A discussão feita até o momento permite-me embasar e elaborar uma compreensão mais clara sobre o perfil do professor de língua inglesa que a universidade pretende formar e o profissional que realmente tem formado, conforme objetivo central da referida pesquisa.

O Projeto Pedagógico do curso de letras, que está sendo implementado desde o início de 2005, propõe a formação de professores de línguas (Portuguesa e inglesa) para a indagação, capazes de procurar, através da pesquisa de sua própria prática, respostas para seus questionamentos quanto ao processo de ensinar e aprender línguas.

¹⁹ O excerto foi utilizado em dois momentos. Primeiramente, para demonstrar o desânimo da professora quanto ao processo de aprender e ensinar língua inglesa e, agora, para evidenciar a distância entre a teoria e a prática.

A postura da professora formadora em relação à proposta do projeto é de uma prática reflexiva. A professora encontra-se em um processo de mudança e busca, na teoria, respostas para questionamentos abordados em sala de aula pelos alunos-futuros professores. Entendo que a mudança é lenta e exige grande esforço do professor para conseguir efetivá-la. Assim, a professora formadora ainda apresenta contradições em relação ao seu discurso e à sua prática. Isso se dá devido às concepções inconscientes que dificilmente o professor consegue evitar.

Quanto ao perfil do professor de língua inglesa que a universidade tem realmente formado, entendo que está desconexo com sua proposta Pedagógica. Baseada nas análises realizadas, é possível apontar vários fatores que dificultam e inviabilizam uma formação capaz de atender a exigências e expectativas correntes. Foi possível identificar no decorrer do período em que me dispus à realização deste estudo, alguns fatores. Porém antes de discutí-los, para uma melhor visualização, apresento um quadro resumido com o perfil do professor que a instituição visa formar, o que se revelou na prática da professora formadora e as principais características que marcam os quatro professores egressos.

Quadro 11: Síntese da análise do projeto pedagógico do curso, da prática da professora formadora e discurso dos professores egressos.

TÓPICOS ANALISADOS	PROJETO PEDAGÓGICO	PROFESSORA FORMADORA	PROFESSORES EGRESSOS
Concepção de Ensino-aprendizagem de língua inglesa	Competência lingüístico-comunicativa	Competência lingüístico-comunicativa	Desenvolver as quatro habilidades Ensinar e aprender estruturas gramaticais
Abordagens	Comunicativa	Tradicional e comunicativa	Tradicional
Métodos e técnicas	Ligados à abordagem comunicativa	Ligados à abordagem comunicativa e tradicional	Gramática-tradução Áudio-lingual Falso comunicativo
Influência de conhecimentos implícitos	Não prevê a recuperação de competências implícitas	Não discute os conhecimentos implícitos dos alunos	Grande influência dos conhecimentos implícitos
Relação conhecimento teórico com a prática	Prática de ensino no último ano de formação	Prática de ensino no último ano de formação	Não conseguem relacionar a teoria à prática

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora.

Ao analisar os dados apresentados, posso afirmar que há algumas dificuldades na implementação das propostas vinculadas nos documentos que regulamentam a formação do professor de língua inglesa no curso de Letras. Aponto como um primeiro obstáculo nesse processo, o fator tempo que é insuficiente para promover duas grandes áreas de formação, concomitantemente: língua portuguesa e língua inglesa.

No meu ponto de vista, por conseqüência, principalmente da universalização do conhecimento e a facilidade ao acesso a um número amplo de informações, gerando campos variados de estudos, a formação dupla, em quatro anos, pode levar a uma formação

incompleta em ambas as áreas. Não que considere a formação inicial, seja ela dupla ou não, suficiente para formar profissionais capazes de mudanças, sem uma prática constante de indagações. Entretanto, cabe à formação inicial conscientizar seus alunos-futuros professores sobre a complexidade e amplitude de sua profissão, para que esses tenham condições de continuar um processo de formação desencadeado na formação inicial.

Em segundo lugar, considero que devido à falta de participação dos professores na reformulação de propostas contemporâneas de ensino e aprendizagem, inviabiliza-se a concretização de mudanças em sala de aula, ou em ambientes de formação de professores. Por não participar das discussões que geram as reformas, falta clareza, tanto para professores formadores, quanto para professores em processo de formação inicial.

O terceiro fator que aponto refere-se à falta de aplicabilidade da teoria estudada nas disciplinas destinadas à formação do professor de língua inglesa na prática dos professores egressos. Considero que a falta de aplicação é consequência do distanciamento entre as disciplinas que ensinam e as disciplinas que ensinam o professor a ensinar. O tempo destinado principalmente à disciplina de prática de ensino e a sua distribuição na grade curricular do curso, impossibilitam os alunos a relacionar seus conhecimentos implícitos com as informações abordadas na disciplina, não levando à uma prática discutida (reflexiva). Isso causa, nos alunos egressos, a sensação de que a teoria é inviável à sua realidade de sala de aula, e que, apesar de considerar apropriada ao ambiente universitário, em ambiente de ensino regular é inadequada, pois distancia-se, profundamente, das realidades das salas de aula.

O distanciamento entre os pressupostos teóricos, que deveriam guiar a prática do professor, não permite, a esses professores egressos, posturas inovadoras de ensino, pois tal atitude, sem uma fundamentação epistemológica pode configurar uma prática com bases no senso comum, no “achismo”, não atingindo o objetivo maior de construir novos

conhecimentos. Enfatizo que, esse distanciamento é fruto da desarticulação entre a teoria e a prática tanto na grade curricular, como apresentado no terceiro capítulo deste trabalho, como na disciplina que privilegia a teoria.

Por último, acredito que a postura adotada pela professora formadora, ou seja, sua adesão a uma única abordagem de ensino e aprendizagem de língua inglesa e, às idéias de um único pesquisador na área de lingüística aplicada, limitou o acesso de seus alunos às outras abordagens e aos outros pesquisadores, empobrecendo o processo de ensino e aprendizagem. Desconsiderar o que já existia antes e “concluir que tudo estava errado e agora tudo está certo”, é uma atitude perigosa. Leffa (1988) adverte sobre “a necessidade de incorporar o novo ao antigo, como uma atitude mais viável e menos perigosa”, afinal, acrescento, experiências vividas podem e devem significar algo que diferencie nossas vidas.

Na conjuntura desta discussão, entendo que é possível desenvolver um bom trabalho, tanto em cursos de formação de professores como no ensino regular, dentro de uma perspectiva tradicional, cognitivista ou comunicativa, fazendo uso de métodos variados, desde que haja o envolvimento do professor com o aluno e a aprendizagem. A concepção de que haja receitas prontas para guiar a prática de professores em sala de aula é equivocada. Acredito que haja caminhos alternativos que possam auxiliar tomadas de decisão de professores diante de cada contexto escolar, desde que eles estejam abertos às construções e desconstruções de crenças, valores, concepções, conhecimentos, de maneira crítica, reflexiva e comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado desde a introdução deste trabalho, a pesquisa que realizei, de cunho qualitativo, objetivou investigar a *formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente*. O ambiente de investigação foi uma turma ultimanista do curso de Letras de uma universidade pública, cuja habilitação é a licenciatura em língua portuguesa, língua inglesa e suas respectivas literaturas.

Descrevendo e interpretando o objeto em foco, busquei esclarecimentos para três questões fundamentais: como está ocorrendo a formação inicial do professor de língua inglesa, qual a proposta do Projeto Pedagógico do curso para a formação do professor de língua inglesa e quais são as implicações dessa formação (inicial) na prática docente do professor de língua inglesa.

Na busca de respostas a cada questionamento, os instrumentos de pesquisa usados foram: observação não-participativa, conversas informais, análise documental e entrevista (aberta e semi-estruturada). Convém esclarecer que, apesar da escolha cuidadosa de cada instrumento, durante a coleta de dados alguns percalços ocorreram, limitando seu uso efetivo. A observação, principal instrumento para análise da prática da professora formadora, limitou-se a apenas algumas aulas, devido a turma estar envolvida com entrega de trabalhos para conclusão do curso e execução constante de atividades expositivas como avaliação tanto nas aulas de língua inglesa como nas de prática de ensino.

Ao chegar ao fim deste trabalho, descrevo o que se mostrou como resultado da análise dos dados coletados. Não pretendo apresentar soluções para as situações problemáticas existentes no processo de ensino e aprendizagem e formação de professores de língua inglesa. Espero suscitar questionamentos, colaborar com os programas de formação de professores e assim gerar novas trajetórias para uma prática pedagógica mais eficaz.

A análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras revelou que o curso pretende formar profissionais com domínio do uso da língua portuguesa e da língua inglesa em situações de uso. No primeiro projeto (PP1), a formação do professor de língua inglesa é pouco contemplada, não sendo encontrado nenhum objetivo claro acerca das reais intenções do curso, e percebida uma forte tendência em priorizar a formação tanto para o uso como para a maneira de ensinar a língua-padrão. Por outro lado, no segundo projeto, cujas orientações não contemplaram a turma ultimanista em análise, apresenta diretrizes mais claras quanto ao perfil do profissional que a universidade pretende formar. Vale ressaltar que, assim como os projetos em trâmite trazem mudanças, a professora formadora faz e refaz sua prática, configurando os efeitos da reformulação de tal documento.

O profissional que o curso busca formar é do tipo que seja capaz de se desenvolver em mais de uma direção, ou seja, tecnicamente e lingüisticamente competente. Para isso, é priorizada a formação profissional crítico-reflexivo, tendo a pesquisa como um dos instrumentos para uma formação contínua.

No que se refere à formação do professor de língua inglesa, o curso visa a formação de professores com competências aplicada, lingüístico-comunicativa e profissional. Em outras palavras, profissionais capazes de compreender e usar a língua inglesa em qualquer situação e desenvolver o estudo crítico-reflexivo da realidade da sala de aula por meio de discussão e aplicação da teoria de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Devo lembrar que a proposta, tanto do profissional que o curso de Letras busca formar como do professor de língua inglesa, é um pouco idealizada, pois, como pontuado no capítulo anterior, há várias dificuldades na implementação dessa proposta, como: tempo insuficiente para promover duas grandes áreas de formação; falta de envolvimento dos profissionais responsáveis pela promoção do ensino e aprendizagem na reformulação de

propostas; insegurança na aplicabilidade da teoria na prática dos professores egressos; e, adesão a uma única abordagem de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Em análise da nova matriz curricular do curso, verifico que, do total da carga horária das disciplinas de 3094 h/a, obrigatória ao aluno, apenas 476 h/a são destinadas ao desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa (falar, ouvir, ler e escrever) e 204 h/a ao estudo da teoria e prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Isso corresponde a 21,9% da carga horária total do curso destinada ao desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativa, aplicada e profissional do professor de língua inglesa. Desta porcentagem, 15,3% são distribuídas para a disciplina de língua inglesa e 6,6% para o Estágio Curricular Supervisionado em língua inglesa.

Por meio de análise comparativa entre as duas matrizes curriculares do curso de Letras, presentes nos Projetos Pedagógicos em vigor, pude constatar que, apesar de apresentarem mudanças quanto a nomenclaturas, ao número de aulas e à distribuição da carga horária, ainda pouca atenção é dada ao ensino e à formação de professores de língua inglesa. Em relação ao total de aulas destinadas a tal formação, convém pontuar que se por um lado a nova matriz contempla a disciplina de Prática de ensino, agora denominada Estágio Curricular, no 3º e no 4º ano, por outro lado a carga horária é reduzida de cinco aulas semanais no 4º ano para três aulas no 3º e três no 4º ano. Na verdade, com a soma total das aulas, verifica-se que, de uma matriz à outra, o aumento corresponde apenas a 1 aula semanal, tendo uma alteração de aproximadamente 6,3% para 6,6% do total das aulas do curso para a formação acerca de como ensinar língua inglesa, o que em meu ponto de vista não faz muita diferença.

Quadro 12: Disciplina Prática de Ensino da Matriz Curricular PP1 e Matriz Curricular PP2

MATRIZ CURRICULAR PP1				MATRIZ CURRICULAR PP2				
PELLE ²⁰	Turma	Nº aulas Semanal	Nº aulas anual	Porc. %	Turma	Nº aulas semanal	Nº aulas Anual	Porc. %
	4º ano	05	170	6,3	3º ano	03	102	3,3
					4º ano	03	102	3,3

Fonte: Projeto Pedagógico da Instituição de Ensino Superior 1994 e 2005.

A carga horária reduzida e a desarticulação entre a disciplina de língua inglesa, oferecida desde o primeiro ano do curso, e a prática de ensino de língua inglesa, oferecida nos dois últimos anos, são apontadas como um, entre outros, fator responsável em gerar precariedade à formação do professor de língua inglesa. Acredito que para amenizar tal problema, a grade curricular deveria ser reformulada, no sentido de propiciar o contato do futuro-professor, desde o início do curso, com as disciplinas de base teórica e prática. Entendo que, assim, o curso seria capaz de propiciar a seus alunos, condições para formarem o trinômio: teoria-prática-reflexão.

Para aproximar a base teórica, oferecida ao professor em formação, à realidade escolar, proponho, com base nas idéias de Libâneo e Pimenta, (1999, p. 267-268), que a universidade:

desde o ingresso dos alunos no curso, integre os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.

A análise dos dados me permite depreender que os conhecimentos teóricos, adquiridos no período de formação inicial, são confusos e desordenados e, em virtude da

²⁰ PELLE: Prática de Ensino de Língua e Literatura Estrangeira.

ação do inconsciente do professor em formação, composto por experiências e conhecimentos pessoais diversos, a prática não é a aplicação direta destes conhecimentos.

Quanto à análise da postura da professora formadora, entendida como responsável em efetivar a proposta do curso e principal exemplo de formação, pude concluir que apresenta uma visão consciente e responsável de seu papel, apesar da falta de clareza quanto às abordagens de ensino.

Sua prática é guiada pela proposta do Projeto Pedagógico, ou seja, tenta promover um ensino com bases construtivistas, levando o aluno à indagação constante a respeito de seu papel como aluno futuro-professor. Porém, em algumas situações, a professora confunde o seu discurso com a sua prática, ou seja, acredita fazer algo que na realidade não faz.

A professora demonstrou possuir uma visão humanística de ensino aprendizagem de língua inglesa, apoiando-se na abordagem comunicativa. Os debates e seminários orientados por ela, objetivavam o envolvimento dos alunos-professores na construção de seus próprios conhecimentos.

Apesar de apresentar, em várias ocasiões, uma postura tradicional, em sua forma de ensinar, demonstra uma vontade em acertar, em utilizar a abordagem comunicativa, valorizando as interações na construção do conhecimento.

Por outro lado, seu grande comprometimento com a instituição e sua preocupação excessiva em atender a proposta do Projeto Pedagógico do curso, podem ter afetado as suas considerações sobre a realidade do aluno, que passam, algumas vezes, despercebidas. A esse respeito, refiro-me, principalmente, ao nível de proficiência exigido do aluno, a cada ano de graduação (básico, pré-intermediário, intermediário e avançado), meta quase impossível de ser alcançada devido às dificuldades lingüísticas que os alunos apresentavam. Ainda, na tentativa de adequar-se ao Projeto, a professora formadora

prioriza o desenvolvimento da habilidade oral em detrimento da escrita e adere, de maneira meio deturpada, à abordagem comunicativa, refazendo sua prática e desvalorizando outras abordagens de ensino de língua inglesa.

Em conseqüência da adesão ao novo e desvalorização ao velho, a professora adota posturas que dificultam a compreensão do aluno acerca da nova abordagem de aprender e ensinar língua inglesa. Entre elas, é de valia citar, sua postura ante o ensino gramatical e ao uso da língua materna nas aulas. O ensino das estruturas da língua inglesa é desconsiderado pela professora, justificando que este é um ensino tradicionalista. Douglas (16/10) percebe esta característica da professora e afirma que sua “professora era defensora da abordagem comunicativa e tentou durante toda a formação, trabalhar as habilidades comunicativas, chegando a desconsiderar o ensino gramatical”.

Além disso, a professora prioriza em suas aulas o desenvolvimento da habilidade oral, levando os alunos à interpretação de que o ensino comunicativo é “chegar à escola e ficar conversando com seus alunos em inglês” (Priscila, 15/04/06).

Acredito que o objetivo principal de qualquer prática educativa deva ser o de promover a aprendizagem significativa pelo aluno, por isso, a necessidade de uma escolha adequada de abordagem, técnicas ou metodologias que vão ao encontro dos objetivos de ensino. Sendo assim, o professor priorizar ou desconsiderar uma abordagem, técnica ou metodologia de maneira acrítica, pode levar o aluno, em formação profissional, a adotar uma postura descomprometida e superficial, sem embasamentos teóricos, que comprometa a produção de novos conhecimentos. No meu ponto de vista, a função do professor, como formador, é oferecer caminhos alternativos a seus alunos para que consigam agregar novas experiências às antigas, sob uma perspectiva crítico-reflexiva.

Finalmente, discorro sobre a prática docente dos alunos recém formados. A análise revelou que a teoria apresentada na graduação traz pouca contribuição para a

prática dos professores egressos. Apesar de a universidade apresentar um discurso construtivista de ensino-aprendizagem, os professores em serviço demonstraram manter uma visão tradicionalista.

A falta de clareza quanto à abordagem de ensino e aprendizagem defendida pela universidade é um fator relevante para a ineficácia da formação. Os professores egressos demonstraram descrença na teoria, chegando a afirmar que só funcionava no ensino superior. No tocante a esse problema, considero negativo a universidade adotar um paradigma de formação de professores e defendê-lo como se fosse infalível. Concordo com Leffa (1988) ao afirmar que a abordagem comunicativa, orientada pelo paradigma contemporâneo de formação inicial de professores, é uma reação ao que existia antes, e assim como as orientações anteriores não encerra o ciclo da história do ensino de línguas. Neste contexto, o papel da universidade é apresentar e discutir todas as abordagens de ensino e aprendizagem de línguas e deixar que o aluno construa seu próprio conceito.

Com base nas observações, conversas informais e entrevistas, considero que a universidade pouco influenciou na formação do professor de língua inglesa. Em seu discurso, os professores egressos declaram que não contemplam em sua prática docente a filosofia defendida pela universidade, devido, principalmente, à falta de segurança em sua aplicação.

Atribuo essa precariedade na formação de professores de língua inglesa, primeiramente, à carga reduzida destinada à essa formação. O pouco tempo destinado à formação do professor de língua inglesa leva o profissional a sentir-se incapaz de buscar caminhos para resolver problemas do dia-a-dia de sala de aula. Dessa forma, o professor opta por tomar caminhos mais seguros, contudo pouco contribuem para a aprendizagem efetiva da língua inglesa.

Além do fator tempo destinado à formação específica do professor de língua inglesa, a adoção de modelos teóricos sem as devidas reflexões não garante sua implementação na prática profissional dos professores egressos. Concepções de ensino-aprendizagem de língua inglesa devem ser questionadas e discutidas, sem serem desvalorizadas, durante o período de formação inicial, para que mudanças ocorram. Ignorar ou tomar as crenças dos alunos em formação como ultrapassadas e impor paradigmas contemporâneos não geram mudanças na prática dos professores, como apontado na presente pesquisa.

A confrontação dos dados teve como objetivo traçar o perfil do professor de língua inglesa que a universidade pretende formar, verificar como está ocorrendo esta formação e suas implicações na prática docente. Ao chegar ao final desta discussão, percebo que se trata de um questionamento ambicioso e difícil de se esgotar com a realização de uma única pesquisa, em um ambiente específico. Assim, por intermédio das discussões feitas, espero contribuir com a comunidade científica, possibilitando inquietações, que levem à realização de trabalhos futuros, a fim de colaborar com a prática do professor formador e na dos professores egressos.

Considero importante que outras pesquisas sejam direcionadas no sentido de auxiliar os alunos egressos em situação real de sala de aula. No meu ponto de vista, tão importante quanto a formação inicial é a formação contínua dos professores em início de carreira. Dessa forma, tomar como objeto de pesquisa os professores egressos e levá-los a desenvolver pesquisa-ação, ou seja, desenvolver pesquisas de sua prática é um caminho que nós, pesquisadores, podemos oferecer a esses profissionais.

Por fim, enfatizo que a presente pesquisa não se encerra e sim direciona futuras pesquisas. Na tentativa de dar continuidade à discussão abordada, é perfeitamente plausível a realização de trabalhos que possam verificar não só o discurso dos professores egressos,

mas também sua consonância com a prática, objetivando verificar os fatores influenciadores desse discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADIA, P. M. *Métodos y enfoques em la enseñanza/aprendizaje Del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

ALARCÃO, I. *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores*. In: Alarcão, I. (org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, p. 11-39, 1996.

_____. *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In Campos, B. P. (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior Porto Vol. 1*, p. 21-31 Alegre: Porto, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes. 3ª ed. 2002.

_____. *O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada vol. 3 nº 1, Brasília. Ed. da UNB, 2004

_____. *Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua Estrangeira*. IN: Almeida Filho José Carlos Paes de.(Org) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 2º edição, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J e GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo. Pioneira. 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Análise sobre formação de professores: um exercício coletivo*. Psicologia da Educação, São Paulo, V.10/11, p. 139-153, 2000.

ANTHONY, E. M. *Approach, method and technique*. English Language Teaching, 1963.

ARANHA, M. L. A; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1997.

BARCELOS, A. M. F; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. *Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldade dos alunos de letras*. In: Vieira-Abrahão, M. H. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArtLíngua, p. 11-29, 2004.

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.

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.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BORGES, E. F. V. Discernimento do esteio teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental. Campinas, SP (s.n.), 2003.

BRASIL, *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

_____. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.

_____. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 20-12-96.

_____. *Parecer 853/7 de 12 de novembro de 1971. Justifica a inclusão da língua estrangeira como mera recomendação*. Brasília: Diário Oficial da União, 12-11-71.

_____. *Resolução Nº 58 de 1º de dezembro de 1976. Torna o ensino de Língua Estrangeira obrigatório para o segundo grau*. Brasília: Diário Oficial da União, 01-12-76.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. 1998a

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, (5ª a 8ª séries), 1998b.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SET, 1999.

BROWN, D. H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. *Principles of Language and Teaching*. 4rd ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 2000.

BURTON, J. K; MOORE, D & MAGLIARO, S. *Behaviorism and Instructional Technology*. In Jonassen D. (ed.). *Handbook of Research of Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan USA, 1996.

CANALE, M. *From Communicative competence to communicative language pedagogy*. In: Richards, J. C. e Schmidt, R. W. *Language and communication*. London: New York; Longman, 1983.

CARDOSO, R. C. T. *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.

_____. *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: a short introduction – managing theory and practice in the classroom*. Campinas, SP: Pontes – Artelíngua. 2ª ed, 2004.

CAVALCANTI, M. C; MOITA LOPES, L. P. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 17, p. 133-144, 1991.

CHAGAS, V. C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHOMSKY, A. N. *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1975.

CLAUS, M. M. K. *A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: UNICAMP, 2005.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo; Cortez, 2002.

COUTINHO, C. P. *A investigação em “meios de ensino” entre 1950 e 1980: expectativas e resultados*. Portugal: Cied. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Ninho, p.153-174, 2006.

DEWEY, J. *Experience and education*. Collier Books, 1938/1967.

_____. *Como pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo Educativo : uma reexposição. 3º edição. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1959.

DUARTE, K. C. F. S. *Formação de professores de língua estrangeira moderna- espanhol: uma análise das concepções teóricas e metodológicas no ensino superior de Campo Grande-MS*. Dissertação de mestrado UCDB, 2006

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. *The cultures of teaching*. In: Wittrock, M. C (Ed.), *Handbook of research on teaching* p. 505-526. New York: Macmillan, 1986.

_____. *Teacher preparation: structural and conceptual alternatives*. In Houston, R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* p. 212-233, New York: Macmillan, 1990.

_____. *Learning to teach*. In. Shulman, L.; sykes (eds.) *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman, 1983.

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.

FERREIRA, V. G. *O ensino de língua estrangeira para deficiência visual em sala de aula regular do ensino fundamental*. Campo Grande – MS, p. 91. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós graduação – mestrado em educação. Universidade Católica Dom Bosco, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2ª ed. 79 p. 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 17ª ed. 1996.

FREITAS, M.A. *Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do Professor de LE sobre o próprio ensino*. In: Almeida Filho, J.C.P de (org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

FERRY, G. *A trajetória da formação*. Madrid: Paidós, 1991.

FULLER, F. F.; BOWN, O. H. *Becoming a teacher*. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education: The seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press. 1975.

GARCÍA, C, M. *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE, 1991.

_____ *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, (Col. Didactique des langues étrangères), 1993.

GIMENEZ, T. (Org) *Trajetória na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHIRALDELLI, P. J. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2. ed. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor), 1994.

HYMES. *On communicative competence*. In: Pride, J. B. and Holmes, J., eds. *Sociolinguists*. Harmonds worth, England: Penguin, 1975.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: Nóvoa, A. (org.) *Vidas de professors*. 2. ed. Porto: Porto, p. 31-62, 1995.

JOHNSON, K. E. *Understanding Language Teaching: reasoning in action*. Heinle & Heinle, 1999.

KINOSHITA, L. Y. N. *O desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas no ensino de inglês em uma escola de ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande - MS. UCDB, 2000.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1982.

KUHN. T. S. *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. *Metodologia do Ensino de Línguas*. In Bohn, H.I.; Vandresen, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. In: Educação & Sociedade. Formação de profissionais da educação políticas e tendências . Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: CEDES, nº especial 68, 1999.

LOPES, M. C. L. P. *Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital*. Tese. São Paulo: PUC, 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U, 1986.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. *O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa*. In: Gimenez Telma (Org) Trajetória na formação de professores de línguas. Londrina: UEL, p. 39-58. 2002.

MARTINS-CESTARO, S.A. *O ensino da língua francesa nas escolas públicas estaduais de Natal*. Natal. Dissertação de mestrado. Inédito em livro. 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOITA LOPES, L. P. da *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1996.

_____. *A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política*. In: Leila, B. & Ramos, R. C. G. (org.) Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas: homenagem a Antonieta Celani. São Paulo: Mercado de Letras. (coleção as Faces da Lingüística Aplicada), 2003.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. São Paulo: EPU, 1999.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa, A. (Org.) Os Professores e a sua Formação. p. 15-33 Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. *O passado e o presente dos professores*. In: Nóvoa, A. (Org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. *Os professores e a história da sua vida*. In: Nóvoa, A. (Org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, p. 11-30, 1992.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *O processo formativo do professor in formação e avaliação de professores*. Portugal: Porto, 1999.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.

PEREIRA, J. E. D. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educ. Soc. v. 20 n.68, Campinas, dezembro/1999.

PÉREZ-GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo*. In: Nóvoa, A. (Org.) Os Professores e a sua Formação. p. 93-113 Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. *Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo*. V Simpósio Paulista de Educação Física. Motriz – volume 3, número 1, junho/1997.

PIAGET, J. *Aprendizagem e desenvolvimento*. In: Pancella, James R.; Ness, James S. Van. Studying Teaching Prentice Hall, (texto traduzido), p. 1-19, 1971.

PIMENTA, S. G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Editora Cortez, 2005.

PUREN, C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'écletisme*. Paris : Didier, 1998.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library. Second Edition. Cambridge University Press, 2004.

RIVERS, W. M. *A metodologia do ensino de línguas estrangeira*. São Paulo: Pioneira, 1975.

SANTEE, C. M. *O sentido de ensinar e de aprender Língua Estrangeira moderna: Inglês para professores da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS*. Dissertação de Mestrado – UFMS, Campo Grande – MS, 2001.

SCHÖN, D. A. *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÜTZ, R. "Communicative Approach - Abordagem Comunicativa" English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-comm.html>>. Online. 26 July, 2003.

SILVA, M. A. M. B. *É verdade ou faz de conta?: Observando a sala de aula de língua estrangeira*. Campinas Unicamp. Dissertação de doutorado, 1999.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann, 1975.

UEMS, *Projeto Pedagógico do curso de Letras*, 1994.

_____. *Projeto Pedagógico do curso de Letras*, 2005.

VALLI, L. *Beginning teachers' problems: areas for teacher education improvement*. *Action in Teacher Education Research*, vol. XIV, nº 1, p. 18 - 25, 1992.

VASCONCELOS, L. M. *O ensino de língua estrangeira nas escolas estaduais de 1º e 2º graus do município de Dourados – MS: diagnóstico de uma realidade*. Dissertação de Mestrado. UCP. Curitiba, 1982.

VEENMAN, S. *Perceived problems of beginning teachers*. *Review of educational research*, vol 54. Nº 2 p. 143 - 178, 1984.

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.

_____. *Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão*. In: Almeida Filho, J.C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 29-50 1999.

_____. *Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira*. In: Gimenez, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, Ed. UEL, 2002.

_____. *Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial*. In: Vieira-Abrahão, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, p.131-152, 2004.

_____. *A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas*. Texto base de conferência proferida no VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG e publicado nos ANAIS do referido congresso (no prelo).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teacher: A Reflective Approach*. Cambridge University Press, 1991.

WEBER, S. *Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil*. Educ.Soc. Campinas, vol. 24 n. 85 p. 1125 – 1154, dezembro 2003.

ZEICHNER, K. *Alternative paradigms for teacher education*. Journal of Teacher Education, v. 34, p. 3-9, 1983.

_____. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. *Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions*. In: Gimenez, T. (org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudanças*. Londrina: ABRAPUI, p. 03-19, 2003.

ANEXOS

Anexo A – Entrevista aberta: Otávio

Azenaide: Qual foi sua primeira impressão quando você foi dar aula? Você foi diretamente para o ensino médio e de 5° a 8° série?

Otávio: É, são duas quintas e o resto é ensino médio.

Azenaide: Você só tem duas quintas?

Otávio: Só.

Azenaide: Então são duas experiências, a do ensino fundamental e a do ensino médio. Então, eu queria saber o que você sentiu, como você achava que seria, porque lá na universidade ela estava te formando de uma maneira e agora como está sendo na prática?

Otávio: Uhum.

Azenaide: E agora como está sendo na prática?

Otávio: Então, eu percebi que a primeira recepção foi melhor do que eu esperava, no quesito, dos alunos, na questão comportamental, eles foram muito receptivos, eu pensei que seria mais difícil, até por que eu sou jovem, também, mas teve uma boa aceitação por parte dos alunos. Eu senti assim que os outros professores de inglês que deram aula para eles não tinham tanto compromisso em ensinar inglês, principalmente, em trabalhar a parte do *listening*, *speaking English*, que é muito defasado e mesmo o *the writing*. Eu peguei um terceiro ano que não sabia nem contar até dez em inglês, eu achei que ia adaptar todo o meu planejamento pra se encaixar né, no que eles estão, assim como eu encontro alunos que tem uma boa base em inglês para continuar, mas a maioria.

Azenaide: O *listening*, *speaking e writing*, o que eles tinham era só o *reading*?

Otávio: acho que nem isso, porque é assim, tipo assim, eles, por exemplo, gente vocês lembram do verbo *to be*, lembramos, tá, ai aparece lá e eles não sabiam o que era, sabe quando vê, mas não sabe o que é não aprendem, o professor passa lá na lousa meia dúzia de palavras, mas, sabe lá eu acho que não acontece nenhuma aprendizagem.

Azenaide: É uma aprendizagem mecânica, aquela que você sabe na hora, mas depois esquece. Você já tentou conversar com esses professores, porque pelos alunos você já percebe como os professores anteriores trabalhavam, eu acho que você viu isso no estágio, não?

Otávio: Não.

Azenaide: Você não percebeu isso no estágio?

Otávio: Não, o estágio eu fiz no capilé, praticamente com o professor Nelson, e na universidade, também. Mas, assim, os outros professores que dão aula à noite de 5° a 8° e o 1° ele tá de licença, então, assim, reclamavam muito dele e do outro professor também, que agora é coordenador de informática, porque assim, por exemplo, tem uma aluna que falava assim, que o outro professor passava toda a tradução na lousa, e ela pedia para que eu fizesse isso, porque ela achava mais fácil, mas eu perguntei para ela: e ele passando toda a tradução na lousa, o que você aprendeu e agora ela tem muita dificuldade na sala. Eu já falei para ela desistir de pedir porque eu não vou passar a tradução na lousa, eu não vou ficar lá toda hora falando em inglês, mesmo porque, eles vão ficar totalmente perdidos, eu prefiro fazer passo a passo.

Azenaide: Você consegue falar como que o outro professor trabalhava? Se ele passava vocabulário e traduzia?

Otávio: É segundo os próprios alunos ele chegava, a escola mesmo fala que ele não gosta de lecionar, ele chegava passava o conteúdo, exercícios e o aluno tinha que aprender por

conta própria e aí ele já sentava e ficava conversando com os alunos, só isso. E também, eu acho que ele trabalhava pontos gramaticais, mas não desenvolvia, né.

Azenaide: Baseado no que você viu em sua formação, você consegue aplicar alguma coisa?

Otávio: Não totalmente, por causa desta dificuldade dos alunos e pela falta de material didático da língua inglesa, é pouca coisa e tem que ficar pedindo para os alunos comprarem apostilas. A apostila que a escola queria que eles adotassem a “Nobel” é muito ruim só de olhar, eu não gostei e tive que comprar um outro material para mim. Comprei um livro entendeu? Tirei xérox da apostila, comprei CD, para trabalhar com eles, to pedindo para eles escreverem, falarem, to dando trabalhos, to falando para eles irem desenvolvendo, tentar recuperar um pouco do que eles já perderam.

Azenaide: Mesmo por que eles são seus alunos agora, né!

Otávio: É agora eles são meus! Na 5º série, a minha maior dificuldade é eles ficarem falando que não sabem, na hora, você fala uma palavra diferente, eles já ficam assustados né, mas, batendo na mesma tecla todo dia eles acabam assimilando, né.

Azenaide: Você consegue falar como você desenvolve sua aula?

Otávio: É, por exemplo, se for um texto, um verbo e ter que encaixar no texto e esse texto vem no CD e falado, primeiro, eu faço uma prévia que o *pre-reading* né, no texto peço para eles darem uma olhada nas palavras que eles conhecem, e depois a gente vai, por exemplo, os verbos eu faço uma leitura com eles para eles entenderem aí todo mundo vai aprender a pronunciar.

Azenaide: Eles vão encaixando?

Otávio: Eu vou pro CD mesmo, para eles tentarem encaixar.

Azenaide: Até então você não traduziu nenhum?

Otávio: Não. Aí depois, eu vejo que eles conseguiram aí eu vou fazendo passo a passo com eles depois a gente vai traduzindo às vezes eu peço para que traduzam como tarefa, mais eu acho que a tradução não é um trabalho tão assim, mas se você tem dúvida então anotem no caderno, aí depois vêm os exercícios né.

Azenaide: Aí no caso é um *pre-reading*?

Otávio: Aí depois eu pergunto se eles conseguiram entender o texto né, e qual parte eles não conseguiram entender, depois a gente vai fazendo uma leitura em português para traduzir, depois os exercícios que têm no texto. Geralmente, eu peço para eles tirarem perguntas do texto, às vezes eles têm bastante dificuldade.

Azenaide: Qual o seu critério na escolha do texto?

Otávio: Eu procuro um texto num nível paralelo ao que eles já viram os verbos *to be* e eu não vou por um que tenha muitos verbos diferentes, mas se tiver aí eu coloco como vocabulário.

Azenaide: Então você está trabalhando o *reading*?

Otávio: Não, eu trabalho a parte da habilidade.

Azenaide: E o *speaking*?

Otávio: o *speaking* tem que ser na prática mesmo. São formados pares, aí eu faço um trabalho de perguntas e respostas, eles formam pares e um pergunta para o outro, até eles entenderem. Aí depois tem uns exercícios onde eles vão escrever uma conversação, como se eles estivessem em uma lanchonete, chegam perguntam o preço de tal coisa. Depois eu peço para que alguns apresentem ou todos, aí eu já vou dando uma avaliada. A maioria tem vergonha e um pouco de dificuldade.

Azenaide: Você os avalia assim, pela apresentação, ou você aplica uma avaliação mensal ou bimestral?

Otávio: A bimestral eu aplico, mas a bimestral é a escola que marca, envolve mais o *reading e writing*, agora o *speaking* e o *listening* eu vou mais no dia a dia retendo, ou seja, eu vou bolar uma avaliação só para avaliar.

Azenaide: Você tem clara a abordagem de ensino da universidade?

Otávio: Lá é uma aula que tem que ser toda em inglês. Geralmente quando você pega, assim, uns alunos que não tiveram uma base boa, principalmente no ensino médio, aí é complicado. Na 5ª série também porque eles estão começando não tem como você falar tudo em inglês, então, eu os comando: vamos ler, vamos ouvir, então é tudo em inglês, pedir para sair, para ir ao banheiro, para entrar, a chamada eu peço para eles falarem tudo em inglês, aí eles já vão se acostumando.

Azenaide: O que dá para perceber na reação deles?

Otávio: Alguns acham difícil, mais a maioria foram bem nas minhas provas, eles até levaram um susto na minha prova, e aí era assim era tudo exercício de encaixar pronome de ligar figura, trabalhar o vocabulário sabe, e a prova foi toda em inglês.

Azenaide: Você tem problema com indisciplina?

Otávio: Em uma 5ª série eu tenho problema de indisciplina, mais a maioria da turma é tranqüila e no ensino médio também. Eu os trato como adultos, tipo, você quer aprender tudo bem se não quer fique no seu canto e não atrapalhe. A coordenação pede para a gente cobrar deles e as mães também cobram deles, mas, o meu maior problema é a 5ª série, que é aquela tradição por ser uma série muito difícil, mais eu estou descobrindo uma maneira para lidar com eles, às vezes eu consigo.

Azenaide: Existem duas formas de ensinar, uma mais tradicional e outra construtivista, em qual você se encaixa?

Otávio: Eu acho que tem hora que eu sou um pouco de cada, porque o maior problema é com a 5ª série mesmo.

Azenaide: Você acha que lá tem que ser aplicado o tradicional é isso?

Otávio: É, por exemplo, eu não ligo que eles se sentem em grupos, contanto que não atrapalhem na hora em que eu estiver fazendo atividades, existem momentos e no momento que eu estiver explicando não tem como conversar, senão atrapalha.

Azenaide: Você tenta misturar? Quais as formas de ensinar que você conhece?

Otávio: Algumas, eu estou pesquisando.

Azenaide: Didática. Vocês viram um pouco disso lá?

Otávio: A nossa turma foi à primeira do curso de letras, então a gente foi meio que cobaia. Faltavam professores até mesmo no quarto ano tinha que ser um professor tapa buraco.

Azenaide: Mas você viu essas abordagens?

Otávio: É, eu acho que vi um pouco na aula de lingüística.

Azenaide: Na universidade, você já leu os PCN-LE?

Otávio: Eu lembro um pouco.

Azenaide: Qual a orientação dos PCN para o ensino de língua inglesa?

Otávio: Eu lembro que ele propõe que o professor trabalhe as quatro habilidades, que ele deixe o aluno preparado, que o aluno saiba identificar a língua inglesa.

Azenaide: Você não acha importante ensinar só uma habilidade, a leitura, por exemplo?

Otávio: Se o professor quiser, ele pode, mas eu acredito que para você adquirir uma segunda língua é importante além de saber ler e escrever você também precisa saber ouvir e falar.

Azenaide: Como é o seu relacionamento com os professores de língua inglesa?

Otávio: Nosso relacionamento aqui é muito bom, nós trocamos idéias, experiências, debatemos, discutimos e nos reunimos em aula atividade para fazermos o planejamento da língua inglesa.

Azenaide: Você acha que está preparado para lecionar inglês?

Otávio: Eu acho que eu vim mais preparado do que para dar aula de literatura ou português.

Azenaide: Você tem dificuldade em fazer o planejamento?

Otávio: Não, acho que não.

Azenaide: Vocês seguiram a ementa, para fazer o planejamento? O que você achou da ementa?

Otávio: Achei muito complicada, havia alguns termos que eu nunca vi em inglês, como por exemplo, funções de linguagem, eu fiquei pensando como que eu iria trabalhar isso em inglês.

Azenaide: Você tem que transformar isso em conteúdo?

Otávio: Eu estou conseguindo dividir os conteúdos, e propus alguns métodos e estou conseguindo. A ementa é uma proposta feita pelo estado, à escola adota se quiser.

Anexo B - Entrevista aberta: Fabiana

Azenaide: Fale um pouco sobre sua experiência profissional e qual foi seu impacto ao iniciar a lecionar, você já esperava?

Fabiana: Já, que fosse desse jeito, a teoria tão diferente da prática, que existisse esse longo vácuo entre a teoria e a prática.

Azenaide: Que vácuo?

Fabiana: Ah, essa facilidade que é a teoria e essa dificuldade que é a prática.

Azenaide: como?

Fabiana: É porque lá parece tudo é perfeito, parece que tudo vai dar certo, tudo vai dar tempo, olha que interessante a questão do tempo para fazer tanta coisa, e aqui não dá tempo para nada. A gente preparava aula, mostrava, dava tempo para tudo, e aqui não dá tempo, mas eu acho que isso é uma questão de aprender a controlar o tempo né! Eu acho que dá, quando tudo se acabar, mas vai dar para aproveitar.

Azenaide: Você não teve problema de indisciplina?

Fabiana: Não aqui não, mas no Moura Andrade (nome da escola) tem a 5ª série.

Azenaide: Você já sabia que ia ser assim?

Fabiana: Ah, já tinha uma idéia, a 5ª série vem da 4ª série lá não tinha tantos professores. Bate o sinal, eles saem correndo da sala, não espera o professor nem sair, acho que isso conta muito, lá a maioria dos alunos não tão nem aí, nem sabe o que é inglês.

Azenaide: Por que você sabe que eles não estão nem aí?

Fabiana: Na verdade eu acho que eles têm outros interesses.

Azenaide: Quais?

Fabiana: não sei qual, a impressão que dá é essa que eles têm outros interesses.

Azenaide: Essa reclamação que você tem, que eles não tão nem aí, você pode perceber numa 5ª série, no 1º ano do ensino médio, no segundo ou é uma característica só de 5ª? Você sabe o porquê dessa falta de interesse?

Fabiana: Não sei. É difícil analisar o pensamento de cada um, mas o que parece é que eles não têm uma visão lá na frente. Eu lembro um pouco de mim porque eu também não tinha essa visão. Eles não sabem o que é faculdade, o que é vestibular, mas eu também não sabia, e eu falo sempre para eles: olha tem três faculdades em Nova Andradina que eles podem, que as faculdades estão aí; ó têm três e vocês não pagam nada. Por que a maioria não tem condições de pagar mesmo. Eu saí do magistério e, também, não sabia o que era uma faculdade, eu pensava que eu já tinha serviço, to indo tão bem lá para que outro.

Azenaide: Você ficou quatro anos na universidade e era bolsista, certo? Você acha que isso te ajudou?

Fabiana: Não tem nada, não ta valendo de nada, eu ter tido uma bolsa, porque chega da uma aula por semana tem que ensinar regras tem que ensinar nada. Eu até comentei com a coordenadora que eu não queria usar a apostila, porque, para mim, não adianta porque já vem tudo escrito, com textos velhos. Eu quero formar a minha apostila, mais será que eles vão querer? O que eu queria era sempre mostrar alguma coisa nova, alguma coisa da vida como internet, porque ensinar inglês eu não vou mesmo, eu já até desisti dessa idéia, eu não vou conseguir fazer isso em uma aulinha, porque eu já percebi que quando a aula trata do cotidiano deles eles se interessam mais isso é óbvio, tá até escrito em todos os livros de teoria, mas eu tive poucas possibilidades de estar vendo isso, foi uma aula que na apostila tinha lá que os pais cuidam mais das meninas e menos dos meninos. Isso rendeu uma aula inteira de conversa, mas não tinha inglês. É eu tenho dificuldades em substituir uma coisa

por outra, porque quando você vê um problema, tem que ter uma solução e eu não vejo a solução. Eu queria ser professora de literatura sabe, era meu sonho.

Azenaide: Você não se vê como professora de inglês?

Fabiana: Não, claro que vejo, eu vou ser professora de inglês a minha vida inteira.

Azenaide: Mas a sua paixão é a literatura?

Fabiana: Não, claro que não, eu gosto de inglês, o problema é que parece que é como estar prendendo tudo agora e na universidade a gente queria libertar, lá parece que é tudo mais aberto, as idéias fluem mais facilmente, agora aqui é tudo mais preso, possuem muitas regras. Sabe qual é a minha idéia, pegar uma música, fazer eles decorarem ela, depois, recortá-la e construir as frases. Essa era a minha idéia. A primeira prova foi trabalho, foi fácil não exigiu muito do aluno, com pesquisa no caderno, todos foram bem, mas, não sei se aprenderam. A minha segunda idéia seria pegar uma música que fosse legal na moda que eles gostassem, seria legal e divertido. No primeiro ano eu só tinha uma folha de matéria e de onde é que eu iria tirar dez questões para eles, não deu tempo, aí você fala: eu vou dar uma coisa diferente, mas e na hora da prova. Por isso que eu não posso dar uma prova com um texto que a gente estudou em uma aula.

Azenaide: Por que não?

Fabiana: Porque não tem como estudar, não tinha lógica, nem regra, eles não estudam nem o que tem regra.

Azenaide: Aprender inglês para você é saber regra?

Fabiana: Não, mas nesse caso é, tipo assim, você acha que eles iriam saber o vocabulário se eu passasse, eu acho que não, eles não têm noção de que tem que estudar e não decorar, ou iam decorar ou iriam colar.

Azenaide: Que método você utiliza em suas avaliações, a prova?

Fabiana: Prova, no papel é a prova, agora a avaliação é feita todos os dias pela participação, comportamento, só que nesse primeiro bimestre não deu porque eu não conhecia ninguém, não sabia como que eles eram sabe, então não deu.

Azenaide: Você acha necessário aplicar provas escritas?

Fabiana: Eu não acho, eu não queria ter que aplicar, mas, tipo assim, tem que ter, porque as datas dessas avaliações já estão previstas, e a coordenação exige.

Azenaide: Mais você não se sente autônoma em sala?

Fabiana: Não, *I not*. Não tem como ser autônoma, mas eu queria mudar isso, mas por enquanto eu não posso.

Azenaide: Você se vê como, tradicional?

Fabiana: Na universidade você, eu falo: não quero ser tradicionalista, mas a realidade é outra, é super diferente do que se pensava, mas tem que saber misturar um pouco de cada, porque tradicionalismo é sempre usar o livro, né?

Azenaide: O que é ser tradicional?

Fabiana: Pelo livro, questões. Ah, tem o tradicional que é aquele em que o aluno não pode expressar sua opinião, eu acho que se ele não quiser não precisa, mas pode.

Azenaide: Você consegue me falar como os professores na universidade ensinavam?

Fabiana: Eles deixavam a gente expressar nossas opiniões, mas a gente tinha que se sentar em fileiras, o professor era a autoridade maior, só ele falava, só de vez em quando é que era aberto um espaço para as nossas opiniões. Havia uma professora que se chamava Conceição, ela tinha uma maneira mais liberal de ensinar, nós debatíamos, nós sentávamos em círculo, era ouvido todas as nossas opiniões. Hoje, essa professora esta velha, doente, e o conhecimento para onde vai, tudo para o buraco. Ela fazia a gente pensar dar opiniões e ficávamos nessa frescura o ano inteiro, hoje, eu vejo que esse era um método que fugia totalmente do tradicional.

Azenaide: Em língua inglesa, a universidade te formou como profissional ou ensinou inglês?

Fabiana: Os dois, primeiro, porque eu aprendi inglês na universidade e, segundo, que muita coisa eu, ainda, me lembro do método de ensino, muita coisa assim eu lembro o que deu certo o que deu errado, e eu ainda quero explicar muitas coisas que eu vi lá, não na teoria, mas na prática. A teoria eu nem me lembro, a prática eu ainda tenho bem clara na minha cabeça, eu tenho muita vontade de fazer igual, não sei quando.

Azenaide: Como você considerava a postura da professora de língua inglesa?

Fabiana: Era tradicional, porque o professor era o que mais falava, tinha, também, bastante novidade.

Azenaide: Você vê um exemplo nas aulas de sua professora?

Fabiana: É, eu tenho como exemplo o que deu certo, não lembro o que não deu certo, mas deve ter muita coisa que não deu certo, mas o que está bem brilhante para minha cabeça são as que deram certo. Quando eu falo de literatura, é interessante por que eu tenho tantas idéias para uma aula de literatura, eu penso: nossa se eu fosse professora de literatura eu iria fazer isso, aquilo, parece que eu tenho mais idéias do que em inglês, é estranho isso.

Azenaide: E a sua relação com seus colegas de trabalho?

Fabiana: Lá é cada um na sua.

Azenaide: É isso que a universidade ensina a ser cada um na sua?

Fabiana: Lá, sim eles ensinam a ser cada um na sua, não se misturar, não trocar idéias, cada um se empenhar em sua disciplina.

Azenaide: Na universidade cada professor tinha sua área e não se juntavam?

Patrícia: É, cada um na sua.

Anexo C - Entrevista aberta: Priscila

Azenaide: Bem Priscila, como está a euforia de ter sua própria turma?

Priscila: A euforia continua, mas hoje, formar um professor não é um aluno ir para a universidade, e a universidade oferecer alguma coisa e, depois, que é assim primordial, geralmente, deixa muito a desejar, além da falta de estrutura, o que desanima é o relacionamento com os alunos. Por exemplo, eu tenho uma sala com 40 alunos, mas só 20 se interessam, os outros 20 não estão nem aí, mas não deixam que os outros aprendam, mas os que querem aprender têm que conviver e ficar ouvindo eu dar broncas. Isso deprime o professor, esse descaso por parte dos governantes com as crianças. Eu não estou falando nem da questão da língua inglesa, mas qualquer disciplina.

Azenaide: Esse problema você acha que atrapalha no desenvolvimento em sala? E a universidade te ensinou a lidar com isso?

Priscila: Nada, muito pelo contrário, eu tive uma vez uma questão com um professor de psicologia, nós estávamos falando sobre educação, desenvolvimento, e o atraso da educação no Brasil, e eu falei que o problema era de ordem familiar, ele falou que eu era burguês, que o problema era de ordem política. Eu acho que a família é a base de tudo, porque antigamente os pais tinham mais controle sobre os filhos, e os filhos tinham mais respeito, não tinha essa de aluno ficar batendo boca com professor. Lá, no ensino médio, ontem, o aluno batendo boca com o professor, mandava calar a boca, um absurdo isso né. Hoje, a questão da língua inglesa como tem que ser dita, segue uma linha ordenada, funciona é legal, por exemplo, a 5ª série tá sendo bacana, to gostando demais de dar aula aqui, nesse sentido, mas não são todas, sabia? Por exemplo, um trabalho com uma 5ª série, onde tem alunos que trazem problemas da sua casa, porque não tem conjunto dos outros órgãos com a educação, porque é mais fácil eles falarem que não são problemas deles, que não ganham para isso, é tudo uma questão de consciência. Eu li na veja uma reportagem interessante de uma escola pública onde as crianças trabalham dois períodos e estudam, só, com professores mestres, doutores e com pós-graduação, onde os professores são bem remunerados e reconhecidos pelo seu trabalho. No *ranking* do ENEM, ela foi uma das primeiras colocadas, a gente fica desanimada com a falta de interesse por parte dos alunos, eu tenho um 3º ensino médio que não vai para frente, totalmente diferente do EJA que eu to achando super legal. Eles não gostam, não sabem, mas querem aprender, e o 3º, por ser o último ano, não quer nada com nada.

Azenaide: Como você ministra suas aulas?

Priscila: Eu tento ensinar a criança a trabalhar aquilo que esta dentro da sua situação, como na universidade. Eu peço para eles montarem frases em inglês, colocando situações que eles enfrentaram, aí só falo em inglês eu não falo português. No 3º ano da noite, nossa, eles não aceitaram. Eu tenho trabalhado em sala uma música. Eles começaram a me trazer músicas. Teve um menino que me trouxe uma música, eu gravei, eu coloquei no CD, e comecei a trabalhar só sobre o Red Hot Chili Peppers, aí, eu achei logo esse interesse das crianças, só que assim, eu sou tradicionalista, também.

Azenaide: Qual é o seu perfil?

Priscila: Eu não consigo ter só uma abordagem, totalmente não dá.

Azenaide: Você sabe qual é a proposta do estado para os alunos? Você conhece?

Priscila: Não, eu não conheço.

Azenaide: A universidade não trabalhou?

Priscila: Não, bem trabalhamos no ano passado, deve ter alguma coisa lá escrita. Vai ver eu até sei alguma outra coisa que é bem bonito, a parte teórica é linda, é uma coisa de louco. Mas aí não tem computador pra criança, algumas não têm nem energia elétrica, aí, é verdade, isso não são todos, mas a maioria das crianças tem problemas econômicos, isso interfere na educação não só na língua inglesa, mas eu trabalho assim, não tem como fazer exercício igual ao exercício de um laboratório comunicativo. Como é que ele chega, começa a conversar, não entra na gramática, já vai para exercício. Se a criança pensar sobre aquilo, eles fazem muito errado, eles não fazem os exercícios, a gente não vai corrigir os exercícios, você corrigi, assim oralmente, aquela coisa e vai passando. Se você for trabalhar os erros eles erram muito na caligrafia, a escrita no inglês. Se você pegar um método do que está funcionando, porque funciona, mas só escrever ler eles não fazem direitinho não, tem esse desenvolvimento, eu não consigo fazer eles aprenderem.

Azenaide: Fale um pouco de suas aulas?

Priscila: Eu tenho aula na 5ª série, os alunos querem beber água, ir ao banheiro, automaticamente, eles decoravam, o bom é que eles vão aprendendo, e eu vejo o resultado na prova. Eu estou acompanhando as escolas particulares, as abordagens são do construtivismo, mais na hora da prova tome tradicional, eles dão textos grandes para a criança ler e dão a prova, então tem um monte de coisa errada, pra começar eles nem tem material. Tem um material que é muito bom, que vem tudo explicado, os verbos tudo, aí a criança vai assimilando, mas esse material é muito caro.

Azenaide: Você acredita que um material pode conduzir sua abordagem?

Priscila: Não, ele pode te ajudar misturar, as abordagens também, pode te ajudar a tirar idéias uma metodologia, você pode criar um método para ensinar, e fazer de um jeito para que a criança consiga assimilar. As crianças, elas têm muita dificuldade em entender o inglês, porque nós não usamos adequadamente a nossa língua. Eu não acho que o meu trabalho seja excelente, mas não é dos piores, eu não consigo fazer um trabalho ótimo seguindo uma abordagem de cabo a rabo, não dá. Eu achei que, em sala, eu seria a facilitadora do ensino que eu seria a ponte, mentira, não dá. Se um professor de escola pública que ganha pouco e que tem uma carga horária super carregada, vir me dizer que conseguiu, que deu conta, eu vou falar é mentira, nem em escola particular que possui toda uma estrutura não funciona, o que dirá em uma escola pública, que possui toda uma estrutura defasada, mas a solução é continuar, não desistir, eu mesmo não desisto, porque isso é um problema social.

Azenaide: Você acha que a universidade poderia ter feito mais por você?

Priscila: Ah, ah, desde o começo ela não soube nos preparar para a prática.

Azenaide: E quanto a sua professora de inglês?

Priscila: É desde o primeiro ano estamos com a Madalena, que é uma excelente professora, eu adorava as aulas dela mesmo sendo tradicionais, eu até preferia.

Azenaide: Como você identificava isso?

Priscila: Que as aulas eram tradicionais? Porque ela chegava e falava assim, bem nós usávamos o livro, que não era tradicional, mas também não se encaixava na comunicativa. Na verdade o que é ser comunicativa. É chegar à escola e ficar conversando com seus alunos.

Azenaide: É isso que a universidade passou para você sobre o que é comunicativo?

Priscila: Não, não foi bem a universidade que me ensinei eu comecei antes, estudando algumas monografias, a comunicativa, ela, primeiro de tudo, ela tem que ter um conteúdo teórico, mas o primeiro de tudo ela tem que praticar e inseri-lo no cotidiano do aluno, nas atividades, através de conteúdos com sentidos, onde se aprende mais sobre sua cultura, vivencia, tem que saber do que se está falando, a abordagem é o aluno que constrói, ele que

chega numa conclusão, esse é o verdadeiro sentido do que é ser professor. É aquele que ajuda a pensar a ter um porque, ele tem que despertar o interesse na criança. Não é fácil, por que na escola particular tem tudo na mão já na pública não, mais você me perguntou como que eu sabia que as aulas da Mônica eram tradicionais, bem ela passava todo conteúdo depois mandava fazer os exercícios, deixava sempre o porquê no ar.

Azenaide: você considera isso tradicional?

Priscila: É a maneira de ela ensinar, só que isso é tradicionalismo, você ensinar a gramática todinha e depois passar exercícios, é uma forma tradicional.

Azenaide: O que você acha da abordagem tradicional?

Priscila: Eu, particularmente, prefiro o tradicionalismo. A Madalena, ela explicava super bem, e todos que estavam lá eram super interessados, porque no ensino existem regras e aonde tem regras tem o método tradicional, mas hoje você consegue ver o aluno como um todo. Na universidade eles viam como uma abordagem comunicativa, só que no final do mês o que eles querem provas. As minhas avaliações eu não tenho provas mensais só as bimestrais, ainda porque, essa é exigida pela escola, mais eu tenho que ter uma nota para somar com essas bimestrais aí, eu avalio a participação, por exemplo, um aluno tirou cinco, mas no seu caderninho tá em ordem, quando eu peço, ele fala em inglês, é isso que tem que ser avaliado, esse conhecimento da criança, o seu desenvolvimento, porque é muito frustrante ser avaliado apenas por uma habilidade, isso desestimula a criança, ela começa a não querer mais fazer suas atividades.

Azenaide: Então você esta apontando um descompasso na universidade. Ela prega uma abordagem, como sendo a verdadeira a que da certo, só que você acha que na avaliação ela peca? É isso?

Priscila: Peca. Porque, ela exige a avaliação. Só que é assim, tem que ter um comprovante de que o aluno fez. Já aqui tem outras formas de se avaliar.

Azenaide: Como eram as avaliações de língua inglesa?

Priscila: Em cima de compreensão de textos, gramática. Eu me lembro que no primeiro ano eu só tirava dez, todos estavam mal, menos eu, porque eu adorava gramática, tinha uma abordagem que eu achava muito estimulante. Para aqueles que faziam todas as atividades, as tarefas havia uma premiação que era feita em dólar de mentirinha. Isso estimulava o ensino, eu amava esse tipo de atividade, por ser diferente e criança tem mais facilidade em aprender o que é diferente, e foge um pouco do método tradicional, mas não totalmente, pois eu ainda tenho um pouco de tradicional dentro de mim, eu acho que o tradicional funciona mais não precisa ser levado ao pé da letra, em que o professor tem que estar lá em cima em um pedestal e o aluno não tem opinião, tem que ter essa troca de informação, o professor tem que saber dosar suas formas de avaliar, tem que saber olhar o aluno como um todo, como um ser completo, não só como aquela tranqueira que detona sua aula, tem que saber avaliar. Não é fácil, mas também não é complicado.

Azenaide: Só para fechar fale sobre sua formação. Onde você estudou, de onde você vem?

Priscila: Minha formação foi toda em escola pública, eu fiz no estado de SP. Inclusive, eu fiz em uma escola excelente na lapa em uma escola experimental, eu fiz a 1ª e a 2ª série em 1978. Lá nós tínhamos refeição balanceada, ficávamos mais tempo na escola, tínhamos aula de educação física, aulas de arte, um laboratório imenso, isso não sai da minha memória fazíamos aula de interpretação, teatro de tudo e era uma escola pública. Minha mãe era servente nessa escola. Depois eu fui para Sorocaba também em escola pública e depois eu morei em Andradina, que é a cidade que eu nasci. Lá eu estudei em escola pública que era uma escola modelo ela competia com as melhores escolas particulares e tinha um ótimo índice de aprovação em vestibulares. Depois, eu fiz a UEMS, tudo letras eu sempre quis saber sete ou oito línguas diferentes, ir trabalhar e conhecer esse povo, e para

fazer bacharelado em interprete e tradutor eu tinha que fazer letras, eu achava que só tinha em escola particular e meus pais nunca poderiam pagar, mas não, e agora eu vou fazer pós-graduação na UEMS, e depois que eu terminar eu pretendo fazer mestrado, eu não sei como que eu vou fazer, porque eu não tenho condições de entrar em uma pública e não tenho como pagar uma particular, mas nada me impede de tentar.

Anexo D - Entrevista aberta: Douglas

Douglas: Eu já leciono à cinco anos, porém iniciei como professor de geografia em uma escola municipal. Fiz apenas dois meses de cursinho extra (CDI). Meu conhecimento é fruto da universidade. Aprendi a gostar de inglês por influência de duas professoras. A professora universitária e uma colega de sala que é atualmente professora de Língua Inglesa. A Internet também me ajudou, através de um site que tenho aulas on-line.

Considero-me formado em letras, mas não preparado para o exercício da profissão. Estou tentando fazer um trabalho interdisciplinar em uma das escolas que estou lecionando, mas apenas uma colega, recém formada, se prontificou a estar desenvolvendo o trabalho junto comigo. Percebi a falta de interesse dos colegas de trabalhos.

Percebi também, a desconsideração por parte dos alunos e até mesmo de meus colegas de trabalho da disciplina. Geralmente, perguntam: Para que aprender inglês? Onde vamos usar o inglês? Vejo que devemos estudar inglês devido ao mundo globalizado e a convivência com pessoas de outros países.

A teoria, defendida pela academia, na prática não funciona. Estudei Almeida Filho nas aulas de prática de ensino, porém considero que diante da realidade atual da sala de aula sua teoria não funciona.

O pré-conceito determinado pela escola diante de determinadas turmas no início do ano letivo também é um fator que atrapalha o meu trabalho. No início do ano fui informado de que a turma que iniciaria era considerada pelos colegas como uma turma problema, com dificuldades de aprendizagem, indisciplina, etc. Após três meses de trabalho posso dizer que muito do que foi informado não ocorre na íntegra.

Quanto a minha postura profissional me considero conservador, mas sempre que posso estou inovando, respeito o filtro afetivo e tento aproveitar o conhecimento prévio do aluno.

Minha professora era defensora da abordagem comunicativa e tentou durante toda a formação, trabalhar as habilidades comunicativas, chegando a desconsiderar o ensino gramatical.

Não sou um professor tradicional nem construtivista, mas tento mesclar as duas posturas. Sou construtivista quando uso outros recursos além do giz e quadro, sou tradicional diante de situação de disciplina. Acredito que para que haja aprendizagem a disciplina é o fator primordial. A abordagem comunicativa só funciona em ambiente apropriado, com um número reduzido de alunos, e alunos estimulados. Caso contrário ela é apenas mais uma teoria.

Das abordagens de ensino de língua inglesa a única que tenho claro é a abordagem comunicativa. A universidade preocupou-se em oferecer mais uma graduação, preocupam-se em oferecer um ensino superior apenas. E a formação social fica, muito, a desejar. Acredito que não é objetivo da universidade formar pessoas críticas devido à postura da maioria de meus professores. A oportunidade para discussões era rara e quando questionávamos a teoria pouca importância era dada às discussões.

A universidade me preparou para não ser tradicional, porém, ao me ver na sala de aula, sou obrigado a seguir um conteúdo de ensino e as regras impostas pela escola, como formas de avaliação, por exemplo, contradizendo minha formação que renegava tais concepções, obrigando a adequar a seu meio e muitas vezes desconsiderando minha formação.

Muito do que aprendi na universidade não sou capaz de utilizar na sala de aula, porém sempre estou tentando.

Percebi que de um grupo de 30 professores, um número muito pequeno tenta fazer algo diferente, visando o aluno, os demais não acreditam no aluno, não acreditam na educação e procuram sempre fazer com que eu desista. A preocupação da escola é em passar o aluno, a aprendizagem não é questionada em nenhum momento.

Acredito que a gestão escolar é o fator principal para o bom desempenho do profissional.

Anexo E – Entrevista semi-estruturada: Otávio

Azenaide: Qual o seu percurso de estudo.

Otávio: Onde eu estudei?

Azenaide: sim.

Otávio: Bem, eu sempre estudei em escola pública. O ensino fundamental todo na escola Rondon, só a 5ª que eu estudei na João de Lima Paes, aí depois eu fui para o Capilé, e lá eu fiz todo o ensino médio. Meus planos eram fazer arquitetura, e eu gosto de artes também, aí eu prestei na federal de Campo Grande, não passei, aí prestei aqui mesmo, passei em Letras, e resolvi fazer mesmo por falta de opção, mas no fim eu gostei do curso.

Azenaide: O seu objetivo quando entrou no curso de Letras, já era lecionar, ou não?

Otávio: Não, eu acho que eu não tinha um objetivo definido ainda, ele foi se formando ao longo do curso.

Azenaide: Você já frequentou algum curso de inglês?

Otávio: Inglês, não.

Azenaide: Você começou como professor esse ano?

Otávio: É, no ano passado eu já tinha feito algumas substituições, ao longo da Faculdade, mas no ano passado eu peguei uma sala de aula, em escola particular, esse ano marcou o início.

Azenaide: Mas como professor de língua inglesa ou não?

Otávio: Não, era de literatura, geografia e língua portuguesa.

Azenaide: Na nossa entrevista anterior, você relata como seria a sua aula. Você relata certinho como que você aplica sua aula. Por que você acha que ensina da forma que ensina? Você tem uma forma diferenciada de lecionar, focando as quatro habilidades.

Otávio: Porque eu acho que para você aprender uma nova língua tem que focar as quatro habilidades: leitura, escrita, audição e fala, não porque se uma pessoa quiser aprender só a ler, só escrever, ouvir ou falar, mas eu acho que sendo uma escola pública tem que pelo menos tentar proporcionar essa oportunidade, de aprender as quatro habilidades. Acho que é uma crença minha, o ideal de se ensinar numa língua estrangeira.

Azenaide: Não tem nenhuma experiência de vida anterior, que você acha que deu certo?

Otávio: Eu acho que se formou com a vivência com os professores na faculdade, foi vendo quais aulas eram melhores, que eu gostava mais. No ensino médio eu não tenho essa lista.

Azenaide: Com relação ao que você viu na faculdade, você já tentou aplicar em sua prática?

Otávio: Já, acho que já.

Azenaide: E o que foi.

Otávio: Quer um exemplo prático de uma aula?

Azenaide: É.

Otávio: Ah, uma vez a gente fez uma aula com música e recorte, cortava as letras em tirinhas e aí montava a música para trabalhar. Foi uma das aulas que eu fiz, eles gostaram bastante, foi muito proveitosa. Nas aulas de música a gente sempre faz alguma coisa que fazíamos lá, criar situações de diálogo, eu pedia para eles fazerem.

Azenaide: Com a experiência de quase um ano de docência, qual a forma mais fácil que você utilizou para eles aprender inglês?

Otávio: Eu acho que quando eu colocava uma transparência e explicava o conteúdo, com figura e imagens, eles assimilavam mais. Na questão do vocabulário, em uma avaliação que a escola pediu, eu trouxe essas figuras na prova e pedi para eles, ou colocarem os nomes que eles lembravam ou relacionar as figuras, e eles gostaram dessas atividades com figuras, isso deu certo.

Anexo F – Entrevista semi-estruturada: Fabiana

Azenaide: Fala pra mim, que jeito são suas aulas? Pense em um tema que você elaborou e o relate para mim.

Fabiana: ah, expositiva, com quadro e caderno.

Azenaide: Mas, como é essa aula?

Fabiana: Depende, o que você ta querendo, a do ensino médio ou fundamental?

Azenaide: Qualquer uma, porque geralmente não muda tanto. Muda?

Fabiana: Muda na questão da apostila.

Azenaide: Então, fala da 5ª série que não tem apostila. É isso?

Fabiana: No quadro, eu passo no quadro.

Azenaide: Passa o quê?

Fabiana: Bem eu vou falar da 6ª série que é menos complicada, lá eu passo no quadro, a gente lê, depois as crianças respondem os exercícios, outros dias a gente não faz nada, outro dia eles riem, eles sempre falam errado, por exemplo, o verbo *LIKE*, e ai um ri do outro, basicamente é isso, eu passo no quadro eles copiam e corrigem.

Azenaide: E no ensino médio?

Fabiana: Eles fazem os exercícios da apostila, depois a gente corrige. Nesse bimestre eu mudei, mas não deu certo.

Azenaide: O que você fez?

Fabiana: Eu mesma tirei a xérox de um texto dei para eles, chegou no dia da prova eles não tinham feito nada, o texto traduzido que a gente ouviu e tirou algumas coisas do texto para a gramática, e passamos o bimestre inteiro nisso, isso foi no 2º ensino médio. Na 6ª série não consegui nada chegou o dia da prova e todos vieram encher o saco.

Azenaide: E como que você trabalha a apostila com seus alunos?

Patrícia: Olha, eu só pego no 1º e no 2º bimestre, a gente traduziu, não dei muita ênfase ao texto, é muito mais prática, eles pedem mais gramática para o vestibular. Teve uma sala que não teve conteúdo e preferi, para meu bem, dar a prova em dupla, pro meu bem, para não ter reclamações e menos provas para corrigir e menos um de exame.

Azenaide: Na outra entrevista você falou assim “que tenta, mas que ensinar inglês, você já até desistiu dessa idéia, pois não conseguiria fazer isso em uma aulinha”, lembra disso?

Fabiana: Tem que medir minhas palavras.

Azenaide: Qual o grau de importância que você dá ao ensino de regras gramaticais? Você já falou antes que, baseado na informação de sua aluna, ela acha que tem que aprender gramática. E a sua opinião sobre isso?

Fabiana: Para eles que não estão interessados em falar, e não vão conseguir, então realmente não convém.

Azenaide: Você falou como dar uma aula de 5ª a 8ª, e no ensino médio, com a apostila, você dá uma aula diferenciada. Baseada nisso, por que você acha que o ensino tem que ser dessa forma? Ensina dessa forma por que você já teve essa experiência, por que você ensina assim?

Fabiana: Por que é mais fácil.

Azenaide: É mais fácil. Você acha que eles aprendem mais?

Fabiana: Não, não aprendem, mas para mim é mais fácil.

Azenaide: Há alguma experiência que você teve como aluna?

Fabiana: Eu tenho, de repetir palavras, para poder gravar, pois se aprende assim também.

Azenaide: Só, não tem outra experiência, que você já viu o professor dando aula desta forma?

Fabiana: Não lembro.

Azenaide: Na outra entrevista, você falou assim “a teoria, ela da muito certo lá na faculdade mais na prática nada da certo”. Por que dessa afirmação?

Fabiana: Porque lá, na teoria na sala a gente explicava a matéria para os nossos colegas, e todos ficavam quietos. Na sala você tem que mandar ficar quieto, sentar, prestar atenção. Na faculdade todos os meus colegas estavam prestando atenção, você perde um tempão mandando os alunos ficarem quietos.

Azenaide: Você já tentou aplicar em sala de aula, o que você aprendeu na faculdade?

Fabiana: Já, por exemplo, a forma de ouvir muitas músicas recortar os trechos, eu já fiz isso, e foi legal.

Azenaide: Pra fechar, qual foi sua formação?

Fabiana: Saber como?

Azenaide: O seu percurso de ensino?

Fabiana: Foi todo em escola pública, ensino fundamental, o magistério e depois UEMS.

Azenaide: Quando você escolheu o curso de letras, você já sabia que seria professora?

Fabiana: Não, eu queria aprender a falar inglês, mais aí depois eu gostei, e nem me vejo fazendo outra coisa.

Azenaide: Então o curso de letras foi uma opção sua não foi por falta de opção?

Fabiana: Foi por falta de opção, não tinha outra coisa, e eu fui atrás de aprender a falar inglês e aí juntei uma coisa com a outra, e deu certo.

Azenaide: Quanto tempo você estudou curso livre de inglês?

Fabiana: Há não sei. Eu acho que foi um ano, na verdade eu fiquei alguns meses, com professor particular, no 2º ano da faculdade.

Azenaide: Há quanto tempo você é professora?

Fabiana: Três anos.

Azenaide: De língua inglesa? Os dois anos anteriores em escola particular?

Fabiana: Sim, no jardim. Depois de 1 a 6 e agora ensino médio e o EJA.

Anexo G – Entrevista semi-estruturada: Priscila

Azenaide: Qual a sua idade?

Priscila: 37 anos.

Azenaide: Fale para mim o seu percurso de estudo, desde a pré-escola até hoje?

Priscila: Sempre estudei em escola pública. Fiz a pré-alfabetização, a 1º e a 8º série em escola pública no estado de São Paulo na cidade de Sorocaba. Depois o ensino médio, que era o colegial, o 1º, 2º e o 3º ano em Andradina e em cidades de São Paulo, todos em escola pública. Nunca fiz cursinho, passei em quatro vestibulares todos em escola pública, letras eu comecei três anos na UFMS, em um ano eu parei, no outro parei, na terceira tentativa eu fiz o primeiro ano, não consegui transferir para a UEMS, aí prestei vestibular de novo, passei e fiz os quatro anos na UEMS, agora estou fazendo pós-graduação na UEMS.

Azenaide: Dessas três tentativas de vestibular, que você fez quais eram os cursos?

Priscila: Todos, letras, que eu tentei e consegui, mas não quis terminar.

Azenaide: Por que o curso de letras?

Priscila: Por causa da língua inglesa.

Azenaide: Então o curso de letras foi uma opção?

Priscila: Foi.

Azenaide: Desde o começo você já sabia o que queria?

Priscila: Não, eu tinha intenção de fazer tradução, interprete, mas depois eu descobri que não existe faculdade para tradutor ou interprete. Existe faculdade de letras bacharelado e eu não sabia, mais juntou a vontade de aperfeiçoar a língua inglesa, o que é pura ilusão, por que na faculdade não acontece nada disso, eu entrei no curso de letras, mas nunca tive a intenção de ser professora. Depois que eu terminei o curso que eu vi que era a alternativa que eu tinha.

Azenaide: Há quantos anos você já da aula?

Priscila: três anos.

Azenaide: Com língua inglesa?

Priscila: Com língua inglesa.

Azenaide: Todos em escolas públicas?

Priscila: Não, dois anos em escola particular e agora nesses dois últimos anos em escola pública, mais também com a particular.

Azenaide: Como são suas aulas?

Priscila: Se elas são enfadonhas, bacanas, é isso?

Azenaide: Descreva-me elas?

Priscila: Como acontece quando eu chego? Bom eu cumprimento meus alunos, geralmente, eles me recebem com sorriso, há muito carinho, por que eu gosto e permito isso, eu chego geralmente no início das aulas de inglês, gasto uns quinze minutos fazendo chamada, perguntar como vai como foi se ta tudo bem. Quero saber sobre o aluno, vejo se tem algum exercício pendente para corrigir, se tiver eu corrijo.

Azenaide: Nunca nada oral?

Priscila: Tudo eu passo na lousa, eu passo no quadro a explicação. Os exercícios, resolvo sempre os primeiros exercícios e todos que eu passo eu explico e corrijo, na hora de

corrigir sou eu que vou à lousa, mesmo quando eu peço aos alunos para ir à lousa para passarem a resposta, sou eu que vou ditando as respostas e corrigindo tudo. Porque a hora que o aluno mais aprende e na correção dos exercícios, eles sempre têm dúvidas. É muito difícil um aluno na sala de aula que já entendeu de primeira e já faz tudo certinho. A maioria deles tem dúvidas e não fazem de acordo ao que devia ser feito e aprendem na correção, salvo aqueles que nem na correção aprendem.

Azenaide: Essa é uma aula que você já iniciou, agora pega uma aula desde o começo, como que você introduz o assunto?

Priscila: Por exemplo, hoje eu terminei um exercício do Presente Contínuo na 5ª série e comecei a ensinar numerais ordinais e o *too* e o *out*, então, eu só dei uma pincelada, por que o meu objetivo é ensinar o “também” em final de orações. Eu não deixei de passar que o *too* pode também ser utilizado em início das orações com o sentido de muito, mas foi uma pincelada. Eu dei um exemplo, para que um dia eles não falem lá a professora nos enganou. Olha, o *too* aqui no meio e ela disse que só usa no final de uma oração, então eu expliquei para eles do *tôo*. Passei um pequeno texto de uma historinha que contava um diálogo com as duas situações, expliquei, voltei e durante a explicação retornei de novo com o *be* e o Gerúndio, aí eles vão ver qual verbo encontraram. O vocabulário que eles têm qual o significado daquelas palavras em inglês, para que elas possam decodificar o que eles aprenderam, depois eu passei exercícios para serem corrigidos na próxima aula, e foi assim a minha aula, aí tivemos que dar um intervalo para a merenda e se vão dez minutos.

Azenaide: Geralmente suas aulas são assim?

-Priscila: É assim, aí eu levo algumas atividades que eu imprimo no computador, alguns desenhos para eles colorirem, na aula passada eu estava ensinando o *closet* em roupa aí eu levei uma sacola de roupa da minha filha e do meu filho e uma venda para vendiar os olhos deles. Primeiro passei o vocabulário na lousa, trabalhamos umas quatro ou cinco vezes eu pegava a régua e apontava, aleatoriamente, nas roupas. Eles falaram o nome em inglês e em português, nós ficamos assim uns trinta minutos fazendo isso. Depois eu chamei por número. O número 5 e ele se dirigia à lousa. Eu dividi a lousa entre *boys* e *girls*, para fazer uma competição e ver quem ganhava mais, vendava os olhinhos deles e eles diziam é uma calça, ah que legal parabéns é uma calça, mas como é calça em inglês. Entendeu? Fica essa brincadeira, foi uma aula assim e eles aprenderam bastante. Isso eu fiz em todas as 5ª séries nas escolas particulares e públicas, igualzinho. Quando eu passo um *clip* de uma música, por exemplo, eu passo na escola particular e na escola pública, eu não faço diferença, a única diferença é o material que eu tenho pra trabalhar na escola particular é bem melhor, a criança tem mais acesso ao visual às figuras. Só, são assim as minhas aulas. Música, eu levo por que eu gosto, trabalho vocabulário, eles trabalham, cantam mesmo não gostando muito, eu levei uma música na semana passada para a 8ª série, eles não gostaram mais aí eu levei uma música que eles gostam. Levei aquela “*because of you*”, eu consegui tirar uma mensagem dela através do clip, fala sobre namoro, família os problemas dela. Eles escreveram um texto em inglês, tudo errado, mas tentaram, através do sobre o que entenderam da música, assim.

Azenaide: Na outra entrevista você falou que o ensino tem regras e aonde tem regras tem um método tradicional. O que você quis dizer com essas frases? Você se considera tradicionalista por que ensina regras?

Priscila: Também, é porque é assim, a regra que eu disse é a regra gramatical, por que regra e norma em todo lugar tem mesmo quem for da abordagem comunicativa ou tradicionalista, qualquer um que seja você tem que seguir uma norma de trabalho, tem que ser disciplinado, nesse sentido, a esse tipo de regra. Agora a regra que eu disse que eu lido são as regras gramaticais, normas aquelas que você coloca preto no branco, joga lá no

quadro negro onde o aluno tem que saber. Ali funciona por que ali ta interpretando tem que ir em tal lugar se é afirmativa, exclamativa, negativa. Se isso é ser tradicionalista, então eu sou, por que ali funciona sim. Junto a isso eu tento passar, por que eu nem sei que abordagem é essa, são textos diferentes, alguma coisa que interesse ao aluno: música, filme legendado, para que eles ouçam depois. Eu pego uma parte daquele filme e transcrevo o diálogo, para que eles possam observar que existe o que eles aprendem na norma gramatical da regra tradicional, por que isso é a realidade. Comparo muito com a língua portuguesa, eu sempre dou um pouquinho de aula de português para dar a aula de inglês, porque eu não consigo trabalhar diferente disso. Como é que eu vou ensinar para uma criança pronomes do caso reto ou oblíquo se ele não aprendeu ainda na língua inglesa, então, eu tenho que ver primeiro o nível de aprendizagem do aluno na língua portuguesa, para depois, em língua inglesa, porque não é um método diferente, o que diferencia são os códigos é outro nível outra história. Mas eu acho que sou bastante tradicionalista, só que eu não me considero uma professora tradicionalista da época que eu tive, que foi a minha professora, por exemplo, da 5ª, 6ª e da 7ª série, minhas professoras não me passavam música não falavam em filme não faziam brincadeiras, *games* na sala de aula. Era só aquilo de exercícios, eu não sabia pra onde ia, da onde vinha. Eu ficava perdida, tanto é que eu odiava as aulas de inglês quando eu era criança, não que eu esteja fazendo um trabalho maravilhoso, mais eu tento, lamento.

Azenaide: De todas as formas que você falou como você acha que os alunos aprendem mais?

Priscila: A tradicional, quando o aluno é aplicado, quando realmente a dúvida dele esta acima daquele conteúdo, pode não fazer efeito ali na hora, mas lá na frente ele o lembra soma o vocabulário.

Azenaide: Baseado na sua forma de ensino e como você acredita que os alunos aprendem mais, qual o seu incentivo de ensinar como você ensina? Aonde você viu isso?

Priscila: Com os professores, por que eu aprendi, por exemplo, a gramática da forma tradicional com muitos professores antipáticos, na relação aluno professor, muitos professores eram inacessíveis, você não tinha acesso a eles, era aquela coisa assim: chegava, jogava a matéria no quadro, mas eu tive professores tradicionalistas que, tinha uma professora que veio do Líbano eu gostei muito dela que eu consegui me aprofundar mais, por que ela passava teatro, diálogo, ela cutucava o aluno e isso me fez gostar mais, a paixão por assistir um filme dublado ou legendado, tanto que eu fiz teatro, fiz um ano, só agüentei pagar um ano, e depois por minha conta eu fui atrás de músicas, traduções, então eu me inspiro nesses professores que fizeram a diferença que são os professores que eu estudei em escolas particulares de língua inglesa.

Azenaide: Quanto tempo de curso de inglês você fez?

Priscila: Foram dois anos e meio.

Azenaide: Há alguma experiência que você teve lá na universidade ou na graduação, que você já aplicou em sala de aula e que deu certo?

Priscila: Já, algumas experiências tradicionalistas, a da professora Madalena, o jeito dela explicar a gramática, algumas atividades que ela passou eu apliquei, algumas atividades do projeto do Fernandes que não se ensina gramática de uma forma objetiva, pois ela vem inserida no conteúdo, mas sem que o aluno perceba que esta. Eu concordo muito com ela, mas eu já estudei, eu acho que dá resultado, só que ela é frustrante pra mim, porque eu não consigo atingir esse resultado numa escola pública, não daquele jeito, então, eu coloco um pouco dele, eu mesclo.

Anexo H – Entrevista semi- estruturada: Douglas

Azenaide: Relate sua vida educacional como aluno e como professor.

Douglas: Como aluno eu iniciei em uma escola multi-seriada, foram quatro anos nessa escola, com professora única, muito boa por sinal. Depois houve uma troca de professores e eu peguei péssimos professores. Estudei até a 7ª série lá, depois eu vim para cá estudar à noite, fiz a 8ª série à noite, depois quatro anos de magistério. Quando eu estava no segundo ano de magistério eu fiz um ano de ensino médio. Magistério à noite e ensino médio durante o dia, não me adaptei ao ensino médio. Terminei o magistério e fiquei um tempo parado, depois fiz letras, por falta de opção. Fiz letras por causa do inglês, passei a odiar o inglês por causa da música, depois no terceiro ano passei a amar por causa da Madalena, também, olhando o perfil dela e dos alunos né. Terminei a faculdade em 2005. 2005, eu fiz o concurso e em 2006 eu to fazendo o credenciamento como graduado. Em março de 2003 eu comecei a dar aula de geografia lá na zona rural e trabalho lá até hoje, a partir de 2004 comecei a trabalhar com a língua inglesa nas séries iniciais de 1ª a 4ª, depois o ensino fundamental e trabalho até hoje com língua inglesa e história. Língua inglesa na Fátima Gaiotto.

Azenaide: Ensino Fundamental?

Douglas: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Azenaide: Quantos anos você têm?

Douglas: 27.

Azenaide: Fale-me como são suas aulas, imagine uma aula que você planejou, pode ser de 5ª à 8ª série ou de ensino médio, como que você a desenvolve?

Douglas: Tá, você quer saber se eu desenvolvo, se tem mais teoria ou mais prática?

Azenaide: Pode dar um exemplo de cada uma?

Douglas: Nas aulas teóricas eu sou bastante categórico, passo o conteúdo, eles copiam, eu explico, passo exercícios eles resolvem, são as aulas teóricas. Na aula prática geralmente eu trabalho com música, por exemplo, eu coloco a música, a gente discute o que já conhece da música e a partir daí o que eles já conhecem, eles vão trocando idéia.

Azenaide: Você varia essas aulas?

Douglas: São bem variadas. Geralmente eu passo trabalho, em torno do conteúdo em quatro ou cinco aulas, duas ou três aulas teóricas e duas aulas dinamizadas para mexer mais um pouquinho.

Azenaide: Na outra entrevista você disse assim, que não se considerava nem totalmente tradicionalista e nem totalmente comunicativo, como que você consegue mesclar isso?

Douglas: Eu acho que você mescla, quando se faz uma aula, por que o tradicionalismo é aquele professor que vai passar um conteúdo X, independente se o aluno aprendeu ou não, ele segue uma linha, seria um tradicionalista militar. Eu tento mesclar essas duas coisas. O tradicional, de forma que o aluno tenha acesso a essa bagagem teórica maior, depois de uma aula prática, mais interessante voltada ao aluno para que haja uma interação, deixando bem aberto, fazendo com que eu não seja o professor e ele o aluno.

Azenaide: Uma dúvida aqui na hora que você estava falando que a aula teórica é voltada mais ao ensino gramatical, como seria isso?

Douglas: Não exatamente gramatical, mas com texto e escrita bem mais teórica, mesmo que, não seja gramatical é sempre a base da gramática simples. Com um trabalho,

geralmente, em texto tem muito o lado de gramática, por exemplo, vou trabalhar o *There is* e o *there are*, procuro uma música ou um texto que tenha bastante a ver, trabalho esse texto e depois eu vou ver onde que esta.

Azenaide: Na outra entrevista você falou que na outra escola você tinha tentado fazer um trabalho interdisciplinar com uma professora, como que foi isso?

Douglas: Foi um trabalho com a Vanessa, foi muito legal, a gente trabalhou Shakespeare, ela em literatura e eu em língua inglesa, a gente começou o trabalho, mas não terminou porque eu saí de lá e depois ela saiu também.

Azenaide: Você trabalhou textos sobre Shakespeare?

Douglas: Exatamente, textos sobre ele em inglês. Primeiro, em português depois trabalhávamos em inglês, como diálogo.

Azenaide: Você me deu dois exemplos de aula, desses dois, qual você acha mais importância para os alunos?

Douglas: Para o aluno, eu acho que os dois são importantes, não vejo um sem o outro, eu não consigo trabalhar um sem o outro. Eu acho que deixa ao extremo uma aula maçante e se partir para o outro lado deixa muito grande, não que o aluno não vai aprender, ele vai aprender, mas você vai esbarrar com outras regras, a escola ainda rege isso, queira ou não, para que você não tenha problema, o que é legal pra mim é legal pro aluno.

Azenaide: Quando você mescla, você percebe se o aluno aprendeu mais dessa forma ou da outra forma?

Douglas: Eu acho que quando o aluno vai para a aula prática, ele já tem uma bagagem legal, aqueles que estão interessados pegam mais, por que a aula prática chama mais a atenção deles.

Azenaide: O que seria aula prática? Seria colocá-los em situação de diálogo!

Douglas: Não só em diálogo, pode ser em dupla, qualquer coisa que você mexer com eles, tirando-os daquela coisa de sentar na cadeira, copiar do quadro, bater o sinal e todos saírem correndo da sala. Você faz com que ele seja responsável com você, todos os meus alunos têm o número do meu celular, meu e-mail, deixo eles orientados, no que eles precisam. Isso eu acho que seja uma aula prática, deixar o aluno em constante busca, o importante é ele ter uma relação com você, por exemplo, teve uma menina que eu passei uma atividade com verbo, e ela me ligou e falou, professor eu achei, mas não tem tudo, de que forma eu faço, copio e levo? Pra ela a aula prática vem complementar a teórica.

Azenaide: Desculpe, mas como seria essa aula prática e essa teórica?

Douglas: A aula prática seria você pegar para trabalhar o verbo *to be*, trabalharia na teoria ou depois pegaria uma música ou um filme, para ver as falas dos personagens, ou pra que eles criassem um texto usando esse tipo de vocabulário, fazer um diálogo juntos.

Azenaide: Entendi. Por que você acha importante aprender e ensinar inglês?

Douglas: Boa pergunta! A primeira, por questão profissional. Eu aprendi inglês pensando no lado profissional, creio eu que se não tivesse aprendido eu não estaria numa sala de aula, estaria em outra coisa, pra mim foi isso. Pra comunidade em geral e até mesmo para meus alunos, por exemplo, são três coisas fundamentais, se tem que ter um conhecimento do mundo, de informática, e de língua inglesa, pra ter uma carteira de trabalho.

Azenaide: Por que você acha que ensina da forma que ensina? Quem te influenciou?

Douglas: Eu acho que docente de língua inglesa, eu acho que quem me influenciou foi a Madalena, eu era muito apegado e me espelhei muito nela. No segundo ano da faculdade qualquer perguntinha era com a Madalena, que é um exemplo de profissional e eu a acho muito legal. Ela me ajudou muito na questão de como ensinar, agora como se portar como professor eu acho que ele é o principal do time de mestres que eu admirava pra caramba: o

Fábio, a professora Afiudes, a professora Neves. A Neves se formou e dava aula de pedagogia aqui no magistério e ela deu muita noção de como se portar como professor.

Azenaide: E na graduação?

Douglas: Na graduação não, eu não tenho ninguém lá que eu diga: oh, que maravilha! Se eu pudesse falar uma que foi muito boa comigo foi a Alaíde, mas está muito longe dos que eu tive lá no magistério. A minha graduação foi um centro de pesquisa, que são professores bem distantes. Lá existe o professor e o aluno, no magistério não, é mais adequado. Na universidade é o professor lá em cima e o aluno em baixo.

Azenaide: O que você viu nas aulas práticas de língua inglesa, você já tentou aplicar?

Douglas: Da universidade, já todas as aulas práticas da Madalena eu já levei para a sala de aula, e quando eu quebrava a cara eu levava de volta para a sala de aula e o pau quebrava. Todo trabalho que a Madalena fazia eu levava para a sala, era a primeira coisa que eu fazia, testamos ontem à noite, hoje, eu já levava para a sala, e tentava fazer do jeito dela.

Azenaide: Mais como que era esse tentar?

Douglas: É assim, vamos pegar um exemplo de uma aula que ela fez. Ela levou um livrinho pra escola e deu pra gente, ou vocês vão interpretar isso aqui, ou vão apresentar. Eu achei muito legal dessa forma, então, eu pedi para que meus alunos fizessem, mesmo que não falassem totalmente em inglês, não dá certo. Chegava na hora eles começavam a perguntar, outros se sentiam envergonhados, não tinha a mesma força de vontade que se tem na universidade, não é força de vontade, por que na faculdade você é obrigado.

Azenaide: Mais isso a Madalena fazia nas aulas de língua inglesa ou nas práticas de ensino também?

Douglas: Não. De língua inglesa e prática de ensino também, a Mônica trabalha com a gente desde o segundo ano.

Azenaide: Então, porque vocês não tinham prática de ensino?

Douglas: Então ela me ensinou bastante, ela é muito boa, mas para quem já tem uma certa facilidade, a Fabiana, o Otávio, eles já tinham professores de inglês. Para eles foi muito fácil, mas pra gente que não tínhamos conhecimento nenhum, tivemos que ralar muito.

Azenaide: Da experiência que você teve na universidade, teve alguma que funcionou?

Douglas: Algumas. Teve uma que eu trabalhei no segundo ano, sobre roupas e tal e pedi para que cada um pegasse um tipo de vestimenta que usasse em determinada estação do ano: no inverno, verão, outono e primavera e pedi para que relacionassem, por exemplo, o sorvete com cada tipo de roupa. Eles fizeram e criaram uma historinha muito interessante.

Anexo I - Entrevista aberta: Madalena

Azenaide: Como foi a sua formação? Escola pública ou não?

Madalena: Espera, me deixa fazer um retrospecto. É de 1ª a 4ª série eu fiz em escola pública, tive inglês desde o primeiro ano no 1º, 2º, 3º e 4º anos, de 5ª a 8ª série foi meio complicado, por que 5ª e 6ª eu fiz aqui na escola pública, fui para Aquidauana. A 7ª série eu fiz em escola particular e daí eu tive um choque porque a metodologia era completamente diferente, reprovei mais continuei em escola particular. O ensino médio foi problemático porque na época tinha o magistério e eu fiz em três anos, e aí já não tinha o inglês os professores eram ótimos na parte didática, fundamentos, a parte da filosofia, mas as matérias práticas deixavam à desejar. A faculdade também foi outro problema porque até então na época não havia curso de letras em nenhuma faculdade, então, eu tive que me deslocar para Venceslau, no final de semana, porque o curso permitia. Na época tinha uma lei que permitia, e daí eu ia todos os finais de semana durante o primeiro semestre depois o MEC começou a pegar no pé, e daí eu comecei a frequentar mais. O 1º ano foi problemático, no 2º ano eu comecei a frequentar bem mais. Eu tinha que ir de três a quatro vezes por semana, no 3º ano eu parei por causa da gravidez e retornei após um ano, e terminei em 99 ou 2000. Eu comecei a ter sorte mesmo foi na pós, porque eu comecei a me identificar com a leitura com a metodologia com a parte teórica e prática, na questão do que era dar aula, porque até então o ensino superior não tinha me dado essa base de formação, eu fui ter mesmo trabalhando na prática, conhecendo a experiência do aluno e trocando, tentando colocar uma própria teoria, e conhecendo também os professores da pós. Foi aonde eu tive mais formação, e até hoje no meu trabalho a gente consegue ver isso com mais clareza.

Azenaide: O curso de inglês você falou que teve na 1ª e na 4ª série, e depois?

Madalena: O curso de inglês eu fiz particular. Eu tive de 1ª à 4ª série, depois eu não tive mais, o magistério não tinha inglês. Ah, eu tive na 7ª série, e quando eu entrei na faculdade, que eu comecei a frequentar, eu entrei no curso, e daí não parei mais. Fiz nove anos, continuei fazendo, fiz em Prudente, Dourados sempre reciclando em cursos básicos de conversação, tradução e inglês instrumental, e foi essa a trajetória.

Azenaide: E a trajetória como professora, como foi?

Madalena: Eu tive uma experiência em escola particular. Assim que eu terminei a faculdade eu montei uma escola particular de inglês.

Azenaide: Franquia?

Madalena: É de início foi, depois já foi particular. Essa franquia fazia reciclagem, a capacitação, só que era treinamento, não era aquela formação continuada, aquela capacitação era: pega o livro, segue isso, dê aula, porque os alunos decoravam, e não tinham o arbítrio próprio, para poderem seguir na fala, na construção de frases etc. Eu adquiri muita experiência, porque eu fiquei dez anos com a escola particular, e assim recebendo alunos de escola pública, mas não tendo contato diretamente, só com professores que fizeram o curso, que a gente tinha aquele contato, mas a minha experiência foi então com estágio, foi bom mas, infelizmente, ainda foi de observação, porque na época já havia a lei desde 1974, mas não foi usada, então só observação. O que me deu bastante base foi essa parte da escola e depois a faculdade, porque através do estágio onde houve maior desenvolvimento.

Azenaide: Essa turma que se formou em 2005, desde quando foram seus alunos?

Madalena: Do 1º ano, eles pararam seis meses, porque eu era convocada, aí entrou outra professora.

Azenaide: Houve alguma mudança durante esse período em que era professora deles?

Madalena: Muitas, por que até então a necessidade que eu percebi, que as escolas particulares pediam, era gramática, e eu levei isso pra universidade. No primeiro momento houve um choque, porque os alunos aprenderam, não vou falar que não aprenderam, falavam inglês, usavam corretamente a parte gramatical mais foi muito bloqueada. A gramática no primeiro ano dominou e depois conversando com outros professores trocando idéia, lendo mais sobre o que é lecionar em ensino superior eu fui perceber que os nossos alunos já eram capazes de fazer bem mais do que eles estavam fazendo, foi aonde eu me interessei pela comunicação. Aí eu mudei bruscamente, comecei a usar a metodologia da comunicação, da linguagem comunicativa, abandonando a gramática deixando por conta do aluno a pesquisa e eu percebi que eles tiveram bem mais autonomia, e através dessa autonomia as aulas de prática, eles conseguiram ler a teoria e aplicar isso na prática, mesmo criticando não aceitando muito bem jogando em sala de aula, nos estágios eu percebi que eles são capazes e fizeram isso. Mas não foi tão fácil não até pra mim, porque eu era totalmente tradicional, gramática ao tradicional, por que ficava abitolada em escola particular e escola pública então o que ocorre é livro é gramática é venda de material é o capitalismo, e essa parte humana de humanística foi esquecida, e eu consegui resgatar isso, através da faculdade, dos alunos, da própria formação que o curso exige que seja assim, formação através do humano.

Azenaide: Qual o grau de importância que você dá ao ensino de regras gramaticais?

Madalena: Não vou dizer que não seja importante, pois é importante mesmo para o professor adquirir a competência lingüística, mas isso deve partir do individuo, ele deve procurar, perguntar. Deve ser curioso suficiente para poder associar essa gramática no conhecimento lingüístico dele, mas a gramática não é tudo não é através dela que o professor adquire o conhecimento na língua, é através do conhecimento de mundo, da leitura interdisciplinar, eu acho que é por aí.

Azenaide: Você consegue me falar qual é a melhor maneira de ensinar?

Madalena: A melhor forma nós sabemos que não existe. O professor acaba usando um pouquinho de cada. Por mais que ele fala: eu não vou ensinar gramática, ele cai às vezes. Então, assim, não tem, mas eu vejo hoje meus alunos dando aula, porque me procuram até hoje, no meu ponto de vista, foi bom pra eles para adquirirem autonomia de caminhar com as próprias pernas, de pesquisar de sair, procurar o novo, de participar e de ter voz ativa na sociedade, porque o professor tem que ser assim e outra nós precisamos de pessoas críticas, reflexivas e através dessa metodologia eu acho que eles conseguiram, eu acho não, eles conseguiram se libertar daquele tabu de que inglês é código, regras de gramática, no meu ver a *communicative approach* ajudou muito, pra isso, porque hoje eles falam, se comunicam, pesquisam, planejam, busca é consciente do que estão fazendo.

Azenaide: Por que você ensina como ensina?

Madalena: Eu sou muito observadora, mais ainda tenho que melhorar muito, não sou perfeita, ainda, pelo que eu vejo dos meus outros colegas de nível superior, mas assim, pelo que eu era e pelo que eu sou, fazendo uma reflexão disso hoje, agora, atualmente, eu acho que eu melhorei bastante, porque todos os professores que eu tive eu gostava muito deles como pessoa, mas como professor não, porque eles me treinaram para ser uma professora tradicional: faça isso, faça aquilo. Era muito mecânico e isso não foi bom pra mim, porque se eu não tivesse pesquisado, não tivesse ido atrás eu não aprenderia a língua, e não me interessaria, também, como aprender isso, mas assim, isso foi bom pra mim,

porque, através desse erro, eu tentei tirar a minha própria teoria, minha própria metodologia, porque o professor tem que ter uma visão de aluno também, porque através de leitura de desenvolvimento eu já posso respeitar cada inteligência que o aluno tem e tentando trabalhar, porque a minha não foi respeitada. Eu sempre tive uma inteligência musical, dentre outras, mas a mais forte é a música, porque eu aprendia através da música e isso foi trabalhado muito vagamente: dava a música, canta, traduz, e pronto, então discurso não foi trabalhado a parte cultural, mas foi bom pra mim. Bom pra que hoje eu possa enxergar isso através daquela época, então foi bem interessante.

Azenaide: Qual é sua metodologia de ensino?

Madalena: Bom, não tenho uma específica. Eu tento usar o método natural, em alguns aspectos não é muito bom, mas às vezes o audiolingual. Eu tento, também, porque algumas inteligências dão ênfase. Eu era tradicional mesmo assumo, mas não posso dizer que eu sou totalmente *communicative*, mas eu gosto muito dessa abordagem. Eu a uso na minha metodologia, e eu gosto de trabalhar com a parte cultural, através de vários assuntos da realidade do aluno. Então, eu posso dizer que isso faz parte da abordagem comunicativa. A metodologia, que método que eu uso? Eu uso o lúdico, eu gosto muito de trabalhar com o lúdico, porque a minha formação agora na pós-graduação focaliza a formação do professor reflexivo crítico, então nessa ênfase, eu tento jogar a minha metodologia pra essa discussão, e eu acho que tá dando certo.

Azenaide: Você consegue me descrever uma aula?

Madalena: A minha pós-graduação, ela foi excelente, porque ela foi assim em passos. Tudo certinho, bem programado, bem planejado. Eu pude perceber isso através das aulas, os professores têm, assim, uma visão bem crítica e reflexiva das aulas. Elas foram assim divididas, todas as disciplinas, desde lingüística aplicada até língua inglesa, todas tiveram fase.

Azenaide: E a sua aula?

Madalena: A minha?

Azenaide: Sim. Você vai introduzir um assunto, como você aborda esse assunto? Qual é o primeiro passo?

Madalena: Ah, o primeiro passo é investigar o aluno, o que ele sabe, o que eu posso introduzir. Vamos supor que eu vá introduzir, vamos pegar um tópico, vamos falar sobre cidadania, que faz parte de um sistema adversário, isso é interessante, porque, às vezes, o aluno nem sabe o que falam os PCN, quais os temas da sistematização adversária, o que se pode ser jogado, isso através da interdisciplinaridade. Vamos supor, quando eu trabalho um assunto, eu penso, é interessante para essa faixa etária do aluno, então, primeiro isso, então, o texto é muito bem escolhido, muito bem debatido. A princípio eu trabalho com todas as habilidades: *listening, reading, speaking e o writing*. A princípio o aluno tem mais dificuldade no *listening* e no *speaking*, então, eu começo sempre com o *listening* em português, por que eu tenho que ouvir do aluno o que ele sabe, o que eu sei, o que sabemos e o que trocaremos. Então, começa com o diálogo na língua. Depois esse diálogo vai partindo para o questionamento e discussão, depois eu trabalho com o segundo passo que seria, então, por exemplo, vou trabalhar com o *listening*. Todas as habilidades são introduzidas assim, eu introduzo dentro daquilo que ele sabe. Agora, como eu estou com o 1º e o 2º ano, eu trabalhei bem a parte da língua inglesa sem falar em gramática, mas na língua inglesa, baseada nessa disciplina, e o 3º e 4º ano eu também tentava fazer isso, só que agora é teoria e prática: ler e vai pra aula, mas as aulas são todas assim. Como são 50 minutos e 4 aulas por semana, dá tempo de fazer bastante coisa, prepara o aluno, trabalha, leva-o pra pesquisar, traz de volta pra sala de aula novamente, tenta, assim, não afetar o

filtro do aluno. Mas os seminários e as apresentações ele tem que fazer e eles conseguem fazer, só que a dicção é possível.

Azenaide: Como você trabalha um texto?

Madalena: Ah, por passos. Bom depende muito do texto que vai ser levado pra sala.

Azenaide: Na seleção dos textos, quais são os critérios que você usa?

Madalena: Vários, existem vários critérios, mas a princípio, eu uso essa metodologia, que eu te falei, a questão do *pre-reading*. Antes de apresentar o texto, vem o diálogo, vem esse conhecimento da realidade do aluno. Quando eu já conheço a turma é mais fácil, você tem que fazer isso e ver até onde eles sabem do assunto, depois um *reading*, que seriam atividades onde apresento textos e vou trabalhando por partes com eles, não jogo o texto e se virem e traduza. Mas no primeiro parágrafo o que ele tá querendo dizer? Introduzo a parte da introdução, desenvolvimento, conclusão. Eu também posso pedir uma competência escrita depois, porque um *post reading* também pode ser pedido, atividades durante o texto e posteriores ao texto. Que atividade? Sempre lúdicas mexendo com o raciocínio e a inteligência desses alunos. Pode ser uma música. Eu tive alunos que fizeram até uma poesia, com textos. Qual foi a questão que eu introduzi? Ah, foi a questão dos *shampoos*, porque nós estávamos vendo sobre: supermercado, produtos, rótulos e até que ponto esses alunos podem introduzir. Então, foi pedido um exercício assim, quem gostaria de fazer uma música em cima de um tópico do texto? Quem gostaria de fazer uma poesia? e surgiram, por que mexeu um pouco essa inteligência, mas outras inteligências também são afloradas em cima do texto, a interpessoal, a intrapessoal, lingüística, a lógica, a temática, então, várias inteligências baseado no texto. Depois disso, o aluno já consegue falar, a gente vê que se você pedir um *post* depois desses passos, ele faz tranquilamente.

Azenaide: Desenvolve as outras habilidades?

Madalena: Desenvolve um pouco, porque no caso, eu, no papel de monitora, eu detecto o que ele sabe, depois eu tento argumentar junto com eles trocando experiência durante a leitura e depois eu posso cobrar, só que isso dividido em 3, 4, 5 aulas, depende da turma.

Azenaide: Neste *post* você cobra, exige geralmente o *Writing*?

Madalena: É, o *post* tem várias atividades que pode ser cobrada, a questão, assim, da escrita, se eu estiver trabalhando com o *reading* eu posso cobrar uma escrita, eu posso cobrar o *listening* colocar uma parte do texto e pedir para que o aluno interprete no *speaking*, depende da habilidade que eu perceber que o aluno pede.

Azenaide: Qual o profissional que a universidade está tentando formar?

Madalena: Ela tenta formar não o falante de língua, também é uma preocupação do professor, mas aí ele pode ir adquirindo, ele faz um curso, ele estuda isso, praticamente, faz parte da vida do professor, ele tem que se reciclar. Agora, a universidade, ela visa isso, que o professor tenha essa visão de que ele tem que conhecer uma teoria, de que sua prática tem que ser conivente com uma teoria, ele tem que ser um professor de línguas e o que é ser um professor de línguas? Então a universidade tem que mostrar isso.

Azenaide: O que você me diz da formação da turma de 2005?

Madalena: Muitos tiveram essa visão se bem que houve um erro, até comentei com os outros professores, agora, já até mudou o projeto pedagógico, porque isso já deve começar no 1º ano, mas essa turma penou um pouquinho por que começou no 4º ano. Então foi assim um choque, mas eu acho que eles tiveram uma boa noção, é um caminho para eles trilharem, mas assim, pecou muito a universidade, porque no meu caso, me convocaram eu não tinha essa noção não me capacitaram, entrou assim, dá a sua aula e se vira. Deveria ter feito um trabalho bem melhor e agora, também, que eu estou percebendo isso, e que eu consigo mudar, mas a universidade tem essa parcela de culpa, nessa formação.