

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

Teorias pessoais e percepções
de cinco professores de inglês em formação universitária

NILVÂNIA DAMAS SILVA LIMA

Goiânia
2008

NILVÂNIA DAMAS SILVA LIMA

Teorias pessoais e percepções
de cinco professores de inglês em formação universitária

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosane Rocha Pessoa

Goiânia

2008

TEORIAS PESSOAIS E PERCEPÇÕES
DE CINCO PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

NILVÂNIA DAMAS SILVA LIMA

Dissertação defendida e aprovada em 17/04/2008,
pela banca examinadora constituída pelas professoras doutoras:

Prof^a Dr^a Rosane Rocha Pessoa – UFG
(Orientadora)

Prof^a Dr^a Maria Cristina Faria Dalacorte – UFG

Prof^a Dr^a Telma Nunes Gimenez – UEL

Dedicatória

*Ao meu esposo, Daniel, meu amor maior,
que me amparou nas horas angustiosas.*

Agradecimentos

Aos meus pais, que sempre valorizaram minha vontade de galgar os degraus da universidade.

Às minhas irmãs, Irlanda, Valquíria, e Aline e aos meus sobrinhos e sobrinhas, Túlio Vinícius, Rayssa, Rayline, Vanessa e Paulo Victor, pelo respeito e por acreditarem em mim.

Ao Daniel, marido, companheiro de todas as horas, confidente e maior incentivador.

Ao meu lindo filho, Lorrán, pelo carinho de sempre.

Aos participantes deste estudo, Laila, Luísa, Pedro, Laura e Márcia, pela colaboração e disposição.

À professora-mentora Elizabete, pela acolhida calorosa e pelo sorriso radiante de todos os dias.

Ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), que me acolheu primeiro como pesquisadora e depois como professora de língua inglesa.

Às minhas queridas amigas Viviane e Marcela, pelas sugestões e por, simplesmente, serem minhas melhores amigas.

À prof^ª Ms. Magali Saddi Duarte, pela cuidadosa leitura e valorosas sugestões.

À minha mais recente amiga, Maria Célia, que me incentivou e “levantou o meu astral” em muitos momentos difíceis.

Aos membros da banca de qualificação, pelas discussões e sugestões bastante pertinentes.

Enfim, a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Um agradecimento especial

À Profª Drª Rosane Rocha Pessoa, pela profusão de idéias surgidas em nossas discussões; por me conduzir tão habilmente na elaboração deste estudo; pela confiança em mim depositada; pela generosidade em dividir seu conhecimento comigo desde a graduação; pelos seus questionamentos sempre oportunos; pelo carinho e paciência; enfim, por ser minha orientadora.

Sumário

Lista de quadros	8
Resumo	9
Abstract	10
Introdução	11
Capítulo 1 – A realização do estudo	19
1.1. O estudo	19
1.2. O contexto	22
1.3. Os participantes	24
1.3.1. Laura	25
1.3.2. Laila	26
1.3.3. Luísa	27
1.3.4. Pedro	28
1.3.5. Márcia.....	29
1.4. Procedimentos de pesquisa	29
1.4.1. Entrevista inicial	30
1.4.2. Sessões de <i>feedback</i> após as aulas (gravadas em áudio)	31
1.4.3. Sessões reflexivas estimuladas pelo vídeo das aulas dos participantes gravadas em áudio)	32
1.4.4. Entrevista final	33
1.4.5. Notas de campo	34
1.5. Procedimentos de análise	35
Capítulo 2 – A proposta de Dewey na constituição do hábito de refletir	38
2.1. Reflexão	39
2.1.1. “Abertura de espírito”.....	41
2.1.2. “Sinceridade”	43
2.1.3. “Responsabilidade”	45
2.2. Ser ou se tornar professor reflexivo	47

Capítulo 3 – O estágio supervisionado na formação universitária de professores ..	53
3.1. Estágio supervisionado e formação universitária	54
3.2. A formação do professor de língua inglesa	62
3.3. O papel das professoras-mentoras	67
Capítulo 4 – Ensino e aprendizagem de inglês	75
4.1. Aprender inglês	75
4.2. Ensinar inglês	80
4.3. O papel do professor e do aluno de inglês	83
4.4. Ensinar e aprender inglês na escola pública	92
Capítulo 5 – Reflexões finais	99
5.1. Respondendo às perguntas de pesquisa	99
5.1.1. Os participantes apresentaram as atitudes características ao profissional reflexivo conforme a proposta de Dewey (1959)?.....	99
5.1.2. De que modo a experiência do estágio supervisionado foi percebida pelos participantes?	102
5.1.3. Que teorias pessoais e percepções sobre ensino e aprendizagem de inglês foram mobilizadas pelos participantes na pesquisa?	106
5.2. Implicações e considerações finais	112
Referências	117
Anexos	123
ANEXO A: Termo de consentimento	124
ANEXO B: Entrevista inicial	127
ANEXO C: Sessão de <i>feedback</i>	130
ANEXO D: Sessão reflexiva	136
ANEXO E: Entrevista final	147
ANEXO F: Notas de campo	153

Lista de quadros

QUADRO 1	Dados da entrevista inicial (2006)	31
QUADRO 2	Dados das sessões de <i>feedback</i> (2006)	32
QUADRO 3	Dados das sessões reflexivas (2006)	33
QUADRO 4	Dados da entrevista final (2006)	34
QUADRO 5	Símbolos representativos dos instrumentos	36

Resumo

Este estudo teve por objetivo identificar as teorias pessoais e as percepções de cinco professores de inglês em formação universitária sobre a importância do estágio supervisionado e da reflexão acerca de suas ações para o seu desenvolvimento profissional. Além disso, objetivou verificar como os participantes teorizavam ou percebiam o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, no intuito de valorizar o professor e o conhecimento por ele gerado já desde a formação universitária, realizei a análise de dados concomitante à apresentação das teorias acadêmicas que embasaram esta pesquisa. Além de se basear em uma perspectiva colaborativa, este estudo é uma pesquisa-formação (*recherche-formation*), que se caracteriza pelo envolvimento tanto dos participantes quanto do pesquisador na construção do conhecimento. Participaram deste estudo cinco alunos-professores do quinto ano do curso de Letras-Português/Inglês da Universidade Federal de Goiás. Os dados foram coletados de abril a setembro de 2006, período em que os participantes realizavam o estágio supervisionado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), tendo sido utilizados como instrumentos de coleta uma entrevista inicial e outra final, sessões de *feedback* e de reflexão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. As sessões de reflexão foram estimuladas pelo visionamento das aulas dos participantes. Os resultados apontam que tanto as reflexões realizadas durante o estágio supervisionado e o próprio estágio foram bastante relevantes para a formação profissional dos participantes, sendo percebidos como um meio para a constituição ou aprimoramento da prática pedagógica de cada um. Quanto às teorias pessoais e às percepções dos participantes sobre ensinar e aprender inglês, os resultados evidenciam que seus conhecimentos foram *a priori* informados pela experiência de vida de cada um como indivíduos integrantes de uma dada sociedade. Somaram-se a essa fonte os conhecimentos acadêmicos, o estágio supervisionado e as discussões realizadas nas sessões de *feedback* e de reflexão.

Palavras-chave: teorias pessoais, percepções, formação universitária, ensino e aprendizagem de inglês

Abstract

This paper aimed at identifying pre-service English teachers' personal theories and perceptions about their teacher training practice and reflection on their own pedagogical actions as tools for their professional development. Besides, it is analyzed how they theorize or perceive the process of teaching and learning English. Truly believing that the knowledge produced by teachers and the one made by the theoreticians can have the same status, I decided to present the analysis of the data and the academic theories at the same time. Besides being based on a collaborative perspective, this study is an education-research (*recherche-formation*), which is characterized by the involvement of both participants and researcher in the building of knowledge. The participants of this study were five undergraduate fifth-year students of an English Teacher Education course at *Faculdade de Letras of Universidade Federal de Goiás*. The data were collected from April to September 2006 at *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)*, by means of an initial and a final interview, feedback sessions and reflective sessions, which were tape recorded and transcribed. The results show that both reflection on their pedagogical actions and the teacher training practice were relevant to their professional development. According to the student teachers, these two factors helped them to constitute or improve their practice. In relation to their personal theories and perceptions about teaching and learning English, the results demonstrate that the participants' knowledge was firstly informed by their life experiences as members of a given society, but was also built by the academic knowledge and the discussions held in the feedback and reflective sessions.

Keywords: personal theories, perceptions, preservice teacher education, teaching and learning English

Introdução

O fim de todas as nossas explorações será chegar onde começamos e conhecer o lugar pela primeira vez¹.

T. S. Eliot

Comecei a estudar sobre formação de professores quando cursava o quinto e último ano de Letras-Português/Inglês e desenvolvi uma pequena pesquisa enfocando formação e teorias pessoais. Esse estudo foi o embrião que deu origem às idéias que nortearam esta pesquisa, visto que, por meio dele, pude entrar em contato com as concepções sobre “professor reflexivo” de Schön (1983) e entender a necessidade de valorizar o conhecimento produzido pelo professor, mostrada por Zeichner e Liston (1996) e Zeichner (1998). Além disso, ao realizar esse primeiro estudo, me dei conta da significação (ou significações) do termo “formação de professores” e suas implicações para a constituição de um profissional docente capaz de entender suas ações, conforme apontado por Vieira-Abrahão (2002, 2004 e 2005), Contreras (2002), Gimenez (2002), García (1999), entre outros. Também tive a oportunidade de perceber a importância da reflexão, conforme definida por Dewey (1959), na busca de soluções para os vários problemas que se apresentam no dia-a-dia do professor e como forma de aprimoramento profissional.

Além disso, esse primeiro trabalho me levou a perceber as dificuldades enfrentadas por meus colegas, que ainda não eram professores, ao elaborar e colocar em prática os planos de aulas necessários à realização do estágio supervisionado. Pude observar que, em muitos momentos, a sua falta de experiência, associada a um certo desligamento entre as teorias vista no curso de graduação e a prática do estágio, contribuía bastante para a insegurança de meus pares. Tendo em vista essas e outras dificuldades enfrentadas por professores inexperientes em formação universitária e a reflexão desencadeada durante a realização da pesquisa anteriormente mencionada, decidi desenvolver este estudo, utilizando como critério inicial para a escolha dos participantes a inexperiência com o ensino de inglês. Dentre os sete candidatos dispostos a participar desta pesquisa, cinco permaneceram até o final, quatro

¹ *The end of all our exploring will be to arrive where we started and know the place for the first time* (traduzido por mim).

mulheres e um homem; sendo que ele já ensinava inglês em cursos livres há cerca de oito anos e elas nunca haviam sido professoras de língua inglesa. Apesar de Pedro (pseudônimo usado para proteger sua identidade) já ter uma certa experiência com o ensino de inglês em escolas de línguas, achei por bem mantê-lo como participante, uma vez que ele poderia contribuir, como par mais competente (Vygostky, 1989), para a formação das demais participantes. Além do mais, embora já tivesse algum tempo de carreira, ele se considerava bastante inexperiente no contexto da rede pública de ensino e acreditava que sua participação na pesquisa seria um meio de aprimorar suas técnicas e conhecimentos. As demais participantes viram minha proposta de trabalho como uma oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o ensino de inglês e de se tornarem mais conscientes de suas atitudes e ações como futuras professoras, no intuito de serem profissionais mais bem preparadas.

Zeichner (1998) nos alerta para a necessidade de valorização dos conhecimentos produzidos pelos professores. Segundo esse autor, é preciso eliminar a distância existente entre professores e pesquisadores de maneira que os trabalhos acadêmicos possam ser informados pelo conhecimento gerados pelos professores e que os docentes possam se valer dos conhecimentos acadêmicos para se instruir e melhorar suas práticas, desfazendo a visão hierarquizante que tanto os primeiros quanto os últimos têm em relação à produção de conhecimento. Nesse sentido, creio eu, caminha este estudo, pois busco, ao identificar as teorias pessoais e as percepções dos participantes sobre o ensino e a aprendizagem de inglês, a própria formação, a importância do estágio supervisionado para a sua formação, bem como da reflexão sobre a sua prática, mostrar que é possível haver produção de conhecimento pelos professores desde a sua formação universitária.

Como utilizo o termo “teoria” para me referir aos conhecimentos dos participantes e dos pesquisadores, faz-se necessário fazer uma distinção entre “teorias pessoais” e “teorias acadêmicas”. O primeiro carece de uma definição mais detalhada por ser um termo novo na Linguística Aplicada. Para Borelli (2006), as teorias pessoais de um professor se referem ao conhecimento que ele traz consigo, tendo sido construído a partir de sua prática, de suas experiências de vida e de seus conhecimentos acadêmicos. O segundo, por ser um termo já consagrado nos meios acadêmicos, sem desconsiderar o mérito das controvérsias ligadas ao seu estabelecimento e das mudanças de enfoque que sofreu ao longo de sua existência, pode ser definido mais simplesmente como o que os especialistas dizem sobre determinado objeto, assunto ou situação (VIEIRA, 2005).

Tratar de teorias pessoais² significa considerar todo o conhecimento que o professor traz consigo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Tal conhecimento, conforme Handal e Lauvas (1987³, citado por ZEICHNER e LISTON, 1996) apontam, advém das experiências pessoais como pais, professores ou alunos; do conhecimento transmitido por outros, formal ou informalmente; e dos valores sobre o que é bom ou ruim, certo ou errado no que concerne à vida em geral e mais especificamente à educação. Zeichner e Liston (1996) ressaltam que esses três elementos têm peso e importância distintos na formação das teorias pessoais do professor, mas o último – valores – tem maior efeito na estruturação das teorias porque “nós interpretamos tudo por meio da lente que eles [os valores] nos proporcionam” (ZEICHNER e LISTON, 1996, p. 32).

García (1999), para se referir às teorias pessoais, utiliza o termo “teorias implícitas”, ao qual define como o conhecimento e as crenças de um professor sobre o que é ensinar e aprender; sendo estas teorias um componente estrutural do pensamento do professor, que permite ao educador interpretar e pôr o currículo em prática. Já para Blatyta (1999), “teorias implícitas” significam as crenças epistemológicas do professor que regem sua prática e que vão se modificando à medida que o professor, continuamente, as repensa à luz de suas experiências.

Barcelos (2006) salienta que o desenvolvimento dos estudos sobre a cognição de professores levou à percepção de que as crenças – ou teorias pessoais, como prefiro chamá-las – mudam com o tempo, sendo, portanto, dinâmicas; são construídas socialmente e se situam em um contexto; são construções e reconstruções das experiências do professor; são meios de mediação do conhecimento entre professor e aluno; são instrumentos de empoderamento ou obstáculos para o ensino e a aprendizagem de uma língua; relacionam-se à ação de forma indireta e complexa; e, por fim, não podem ser distinguidas de conhecimento muito facilmente.

Connelly, Clandinin e He (1997), para se referirem às teorias pessoais, utilizam o termo “conhecimento prático pessoal”, porque, para esses autores, este deriva das experiências pessoais do professor como profissional e, portanto, não lhes pode ser ensinado ou transmitido. Segundo os autores, embasados em Connelly e Clandinin (1988)⁴, este é

² Há vários termos para designar teorias pessoais: “teorias práticas” (HANDAL e LAUVAS, 1987); “teorias implícitas” (GARCÍA, 1999); “teorias pessoais” (ZEICHNER e LISTON, 1996); “sistemas apreciativos” (SCHÖN, 1983); “teorias práticas pessoais” (CONNELLY e CLANDININ, 1988); “conhecimento estratégico” (SCHULMAN, 1986); “conhecimento prático” (ELBAZ, 1983); “crenças” (DEWEY, 1959); entre outros.

³ HANDAL, G.; LAUVAS, P. *Promoting reflective teaching*. UK: Open University Press, 1987.

⁴ CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers' College, 1988.

um termo designado para capturar a idéia de experiência de maneira a nos [os pesquisadores] permitir falar sobre os professores como pessoas conhecedoras e conhecíveis. Conhecimento prático pessoal está na experiência passada do professor; em sua mente e corpo no presente; e em seus planos e ações futuros. Conhecimento prático pessoal é encontrado na prática do professor. É, para qualquer professor, uma maneira particular de reconstruir o passado e as intenções do futuro para lidar com as exigências de situações presentes (CONNELLY, CLANDININ e HE, 1997, p. 666).

De acordo com Vieira-Abrahão (2004, p. 132), teorias pessoais são “crenças, pressupostos e conhecimentos que [os professores] têm sobre o que está envolvido no processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira”. Segundo essa autora, o professor, no momento em que chega aos cursos de formação, traz consigo toda uma experiência prévia do que vem a ser o funcionamento de uma sala de aula e qual seria o papel do docente e do aluno nesse ambiente, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica. Sendo assim, conforme aponta a autora, faz-se necessário que as teorias pessoais do professor de inglês em formação universitária sejam identificadas e compreendidas, por eles próprios ou por pesquisadores (tanto melhor se tal identificação ou compreensão ocorram em uma atividade conjunta entre professor e pesquisador), a fim de que esses professores possam refletir sobre a maneira como ensinam, construindo novos conhecimentos e, se necessário, gerar mudanças significativas no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Com base nas definições apresentadas anteriormente e no meu próprio conhecimento, entendo teorias pessoais de professores de língua inglesa, mais especificamente, como um conjunto de todo o conhecimento adquirido durante suas vidas, acrescentado de suas experiências de formação – quer sejam acadêmicas ou práticas – e das relações dialéticas que mantêm com seus pares. Além disso, não se deve esquecer que o professor, conforme Zeichner e Liston (1996) apontam, teoriza a própria prática à medida que se depara com os mais diversos problemas pedagógicos, sendo, portanto, gerador de novos conhecimentos sobre ensinar e aprender, os quais podem contribuir sobremaneira para o melhoramento do ensino. Foi o reconhecimento dessa capacidade de teorizar sobre seu trabalho que me fez considerar o termo “teorias pessoais” para a representação de todo o conhecimento dos participantes desta pesquisa sobre seu fazer pedagógico; incluindo-se aí sua formação.

Como não houve nenhuma intervenção minha no sentido de provocar reflexões sobre tópicos específicos durante as sessões de *feedback* e de reflexão e como a maioria dos participantes não tinha até aquele momento nenhum conhecimento prático da profissão de professor, um pequeno número de teorizações pôde ser identificado nos dados coletados. Estas apareceram principalmente nas entrevistas inicial e final, quando os participantes foram

estimulados por perguntas específicas. Sendo assim, devido ao pequeno número de teorizações espontâneas, procurei analisar as impressões ou opiniões dos participantes sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês, formação de professor e estágio supervisionado, chamando-as *percepções*, termo que passo a definir a seguir.

Há momentos em que apenas proferimos opiniões ou impressões sobre um determinado assunto ou situação. Em outras palavras, as sensações causadas pelas diferentes situações vivenciadas são explicitadas de tal modo que fica evidente a apreensão da realidade pelo indivíduo. Tal apreensão, muitas vezes, vem carregada de juízos de valor. Essas sensações, impressões e opiniões podem ser traduzidas pela palavra “percepções” que, segundo Bergmann (2007), pode entendida como uma espécie de imagem mental que se forma com a ajuda da experiência e das necessidades, sendo resultado de um processo de seleção, interpretação e correção de sensações provocadas por determinado objeto ou situação.

Ao fazer uma oposição entre crenças e percepções, Marques (2008, p. 44) aponta que as percepções “representam juízos que são expressos em um determinado momento acerca de um tópico específico e que não se baseiam necessariamente nas vivências dos indivíduos”. Essa mesma autora, com base em Pajares⁵ (1992), salienta que as percepções são pontos de vista complexos, mas diferenciados de crenças por não gerarem planos de ação.

Para Munby (1982), percepções são opiniões compartilhadas por indivíduos, a partir do instante em que estes percebem um determinado evento da mesma forma. No caso deste estudo, em muitos momentos, os participantes apenas deixam claros os seus pontos de vista sobre reflexão; ser professor; participar deste estudo e do estágio supervisionado; sobre sua formação, entre outros.

Marques (2008) ressalta que uma análise mais aprofundada das percepções pode revelar a existência de uma crença – neste estudo, entendida como teoria pessoal –, o que, na maioria das vezes, justifica a percepção daquele que a emite. A autora crê que, não raro, as percepções se embasam nas crenças (entenda-se teorias pessoais) que os indivíduos têm. Daí, segundo a autora, decorre a importância de se pesquisar não só as teorias pessoais de professores e alunos, mas também suas percepções acerca de um determinado assunto.

Assim como no estudo de Marques (2008), entendo percepções como as opiniões ou impressões expressas pelos participantes deste estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como um todo, englobando-se aí o período de formação

⁵ PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

universitária pelo qual eles passaram e suas peculiaridades. Porém, é preciso lembrar que, tais opiniões, conforme afirma a autora, não influenciam diretamente as ações daqueles que as emitem.

Tudo posto, este estudo tem como objetivo identificar as teorias pessoais e as percepções dos participantes, mobilizadas nas sessões de *feedback*, nas sessões reflexivas e nas entrevistas inicial e final, sobre a importância da reflexão e do estágio supervisionado para sua formação, e sobre o processo de ensino e aprendizagem como um todo. A partir desse objetivo, estabeleci as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Os participantes apresentaram as atitudes do profissional reflexivo conforme a proposta de Dewey (1959)?
- b) De que modo a experiência do estágio supervisionado foi percebida pelos participantes?
- c) Que teorias pessoais e percepções sobre ensino e aprendizagem de inglês foram mobilizadas pelos participantes na pesquisa?

Na busca por respostas a essas perguntas, enfoquei, primeiramente e já neste capítulo introdutório, o que vem a ser teorias pessoais e a diferenciação desse termo em relação às teorias acadêmicas. Essa oposição foi necessária devido ao fato de o primeiro termo ser relativamente novo no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada. Também tratei de definir o termo “percepções”, mostrando que estas muitas vezes embasam as teorias pessoais de professores.

No intuito valorizar o professor e o conhecimento por ele gerado já desde sua formação universitária, optei por apresentar as teorias pessoais e as percepções dos participantes concomitantemente às teorias acadêmicas que embasam este estudo. Assim decidi por acreditar que seja preciso conferir aos conhecimentos do professor o mesmo *status* dado aos conhecimentos gerados por pesquisadores na produção de pesquisa em educação. Conforme salienta Zeichner (1998), há que se fazer com que os mundos dos pesquisadores e dos professores se cruzem, de forma que haja uma troca de conhecimento entre eles. A meu ver, por este estudo não ser de caráter prescritivo e não pretender encontrar resultados certos e definitivos, ele se configura como uma oportunidade tanto para os participantes quanto para mim de iniciar uma conversa sobre suas práticas, que foram se constituindo ao longo da realização do estágio supervisionado, com o intuito de levá-los a perceber o “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996/2007). Na busca

desse imbricamento entre os conhecimentos do professor e do pesquisador, esta pesquisa não segue os padrões para a apresentação de trabalhos acadêmicos. Sendo assim, no Capítulo 1, está descrita a metodologia empregada na realização da pesquisa e, nos capítulos subsequentes – 2, 3 e 4 – estão dispostas a análise dos dados e as teorias acadêmicas que deram suporte à pesquisa.

No Capítulo 2, abordo a temática da reflexão, ressaltando a importância de o professor refletir sobre o seu fazer pedagógico bem como sobre as implicações sociais e políticas desse fazer. Enfoco a reflexão sob o ponto de vista de Dewey (1959), para quem o ato de refletir inicia à medida que surgem dificuldades ou problemas que precisam ser superados pelo professor e para os quais o seu repertório de conhecimento adquirido até aquele momento não consegue encontrar respostas satisfatórias, sendo necessário então, a busca de novas alternativas. Além disso, com base nas idéias de Pimenta (2002), discuto a controvérsia instalada em torno do termo “professor reflexivo”. Optei por antepor os aspectos da reflexão aos demais porque acredito que a capacidade de refletir é uma característica natural de todo e qualquer ser humano, sendo, portanto, quase impossível dizer se foi a formação dos participantes que desencadeou a reflexão ou vice-versa. Creio que houve, no caso desta pesquisa, um movimento de “ir e vir” entre as duas coisas, pois acredito que os participantes, antes de iniciar o curso de graduação, refletiram sobre essa necessidade ou vontade de cursar Letras-Português/Inglês e, depois, ao fazerem parte deste estudo, a reflexão sobre suas aulas contribuiu para a sua formação, conforme eles mesmos atestam.

A formação de professores foi abordada no Capítulo 3 por dois motivos principais. Primeiro, porque este trabalho se constitui, como deixo claro na descrição da metodologia empregada, como uma pesquisa-formação, isto é, nesse tipo de pesquisa se almeja que os participantes se tornem sujeitos de sua própria formação. Com este estudo, procurei proporcionar a eles meios para que se tornem futuros pesquisadores de suas próprias práticas. Depois, porque o contexto de realização da pesquisa se insere no paradigma de formação de professores, ou seja, a escola na qual os dados foram coletados é campo de estágio. Os participantes realizavam ali a parte prática necessária a sua formação como futuros professores de inglês.

Para Freire (1996/2007), ensinar e aprender são atividades imbricadas uma na outra. Segundo esse autor, a primeira não existe sem a outra e vice-versa. No curso de formação de professores de inglês, cursado pelos participantes, os estudantes, ao mesmo tempo em que aprendem a língua inglesa, são ensinados a ensinar essa língua. Sendo assim, eles desenvolvem suas teorias acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês conhecendo

os dois lados da moeda. Apesar de entender que ensinar e aprender inglês fazem parte da formação desses participantes, dedico o Capítulo 4 a essas duas atividades porque, além de mostrarem a importância que os participantes dão ao ensino e à aprendizagem de inglês, suas teorias pessoais também revelam suas concepções de língua e sua visão acerca da possibilidade de ensinar e aprender a língua inglesa na escola pública mais efetiva e significativamente.

A metodologia empregada para alcançar os objetivos traçados tem por base a pesquisa-formação, em que, segundo Josso (2004), os participantes são, ao mesmo tempo, objeto e sujeito de sua formação, observando-se a si mesmos com um certo distanciamento, com vistas a aprender algo, e, no caso deste estudo, a aprender consigo próprio, com seus pares e com seus orientadores. É justamente por ter como base esse “aprender com o outro” que este estudo tem um cunho colaborativo. Entendo colaborativo conforme as idéias de Magalhães (2002), para a qual, nesse tipo de pesquisa, participantes e pesquisadores questionam tanto as próprias ações quanto as de seus pares, retomando teorias acadêmicas e pessoais, a fim de, se necessário, estabelecer novas ações.

O estudo se realizou em uma turma de quinta série (atual sexto ano) do Ensino Fundamental, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás, na qual os participantes, alunos do último ano do curso de Letras-Português/Inglês, realizavam o estágio supervisionado da disciplina Didática e Prática de Ensino de Inglês. A coleta de dados durou de abril a setembro/2006. Nesse período, foram gravadas em áudio – para posterior transcrição – as sessões de *feedback* realizadas após as aulas ministradas pelos participantes; as sessões reflexivas estimuladas pela visualização de algumas das aulas dos participantes (gravadas em vídeo); as entrevistas inicial e final realizadas com quatro⁶ dos cinco participantes, além das notas de campo tomadas por mim. Esses se constituíram os instrumentos de pesquisa.

Além dos capítulos anteriormente mencionados, ao final, apresento algumas reflexões feitas a partir da análise dos dados, buscando responder às perguntas de pesquisa.

⁶ Por motivos alheios a minha vontade não foi possível realizar a entrevista inicial e a final com a participante Márcia.

Capítulo 1

A realização do estudo

O método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem.

E. Morin

Neste capítulo, caracterizo o tipo de pesquisa realizada; o contexto no qual os dados foram coletados; traço um perfil dos participantes do estudo e, por fim, explico os procedimentos empregados na pesquisa tanto para a coleta quanto para a análise dos dados.

1.1 O estudo

Estabelecer o tipo de investigação mais adequado a este estudo não foi tarefa fácil, visto que, em matéria de pesquisa educacional, como afirma Lüdke (2003), os pressupostos epistemológicos empregados tendem a mimetizar aqueles que regem as ciências exatas e naturais – áreas reconhecidas como científicas. Segundo essa autora, a pesquisa em educação vem se libertando das amarras a ela impostas, dando lugar à “imaginação metodológica” (BERTAUX, 1985⁷, citado por LÜDKE, 2003). Isso significa dizer que novas metodologias de pesquisa vêm sendo desenvolvidas, a fim de contemplar a complexidade existente no âmbito educacional e suas especificidades.

Ainda segundo Lüdke (2003), surge uma multiplicidade de abordagens para investigar os fenômenos educacionais, que rompe com os paradigmas de pesquisa nessa área. Essas novas abordagens colocam em questão conceitos como generalização, validade e objetividade e se afastam da lógica racional, fazendo com que sejam consideradas como não-científicas. No entanto, seguir novas orientações metodológicas não significa falta de critérios científicos, pois nem sempre é possível generalizar os resultados obtidos. Uma vez que os contextos

⁷ BERTAUX, D. L'imagination méthodologique. *Recherches Sociologiques*, n. 2, 1995.

educacionais variam conforme diferentes aspectos – muitas vezes imprevisíveis –; o pesquisador, não raras vezes, se vê obrigado a empregar métodos de pesquisa que sejam capazes de mostrar com mais clareza os novos fenômenos educacionais. Para Morin (2004, p. 27), as novas abordagens de pesquisa não pretendem abandonar o rigor científico. Elas apenas buscam priorizar o saber que é próprio da prática, descobrir suas múltiplas facetas e situar suas interações dentro de uma visão global.

Os pesquisadores em educação, comumente, vêm utilizando essas novas abordagens englobadas, segundo Lüdke (2003), na denominação “qualitativa ou interpretativa”, com intuito de privilegiar e caracterizar com mais fidelidade às contínuas mudanças “nos contextos e nas situações de ensino, a complexidade do fenômeno educacional, a importância dos significados a ele atribuídos pelos sujeitos nele envolvidos e outros aspectos relevantes” (LÜDKE, 2003, p. 26).

Lüdke (2003), com base em Santos (1989)⁸, aponta para o fato de que a pesquisa acadêmica precisa não só perceber os problemas das escolas, mas adentrar nesses ambientes, levando sugestões críticas que possam “servir como inspirações a professores e alunos em seu trabalho e na busca de soluções para seus problemas” (LÜDKE, 2003, p. 27). A possibilidade de ser tal inspiração para os participantes desta pesquisa e o caráter formador dos instrumentos utilizados fazem deste estudo uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004) de cunho colaborativo.

O termo pesquisa-formação (*recherche-formation*) é bastante novo nos meios acadêmicos brasileiros. Segundo Nóvoa (2004), esse tipo de pesquisa se caracteriza por ser uma metodologia em que a pessoa é, ao mesmo tempo, “objeto e sujeito da formação”, isto é, há uma implicação do pesquisador com o campo de pesquisa, para construir “juntamente com os sujeitos envolvidos o conhecimento e o próprio método” (SANTOS, 2005). Creio que esta metodologia se adapta ao que pretendi com este estudo, visto que um de seus objetivos foi justamente promover meios para que os participantes se tornassem sujeitos de sua própria formação. Além disso, os participantes, ao refletirem sobre as próprias ações; emitirem opiniões e impressões sobre as ações dos colegas; ouvirem as considerações de seus pares e da professora-mentora; formam-se a si mesmos e são formados nas relações com o outro. De outro lado, eu, como pesquisadora-formadora e participante que fui em todo o processo, não posso negar que não tenha refletido sobre minha própria prática como professora de língua inglesa e meu próprio processo de formação e de conhecimento, enriquecendo-me como ser

⁸ SANTOS, B. D. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1989.

pensante e reflexivo.

No Brasil, a metodologia da pesquisa-formação foi utilizada no estudo desenvolvido recentemente por Lisita (2006, p. 39), segundo a qual tal metodologia se caracteriza como “um processo que engloba atividades de pesquisa e de formação”. A autora ressalta que esse termo foi utilizado primeiramente por Gomes (2003).

O instrumento “histórias de vida” utilizado por Josso (2004), geralmente, se refere a um período mais longo das vidas dos professores. No entanto, a autora afirma que, os “momentos formadores” (JOSSO, 2004, p. 45) podem ter a duração de instantes ou anos. No caso desta pesquisa, tais momentos, ainda que de curta duração, são retomados tanto nas entrevistas quanto nas sessões de *feedback* e reflexivas, quando os participantes lançam um olhar retrospectivo sobre seu próprio processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, as situações de sala de aula ocorridas durante o estágio supervisionado, as possíveis mudanças que ocorreram em suas práticas pedagógicas, o período de estágio e a importância da professora-mentora para a sua formação, entre outros aspectos.

Apesar da curta duração das retomadas das “vivências particulares”, creio poder dizer que a metodologia da pesquisa-formação foi pertinente a este estudo, pois, conforme Josso (2004) salienta, são os aprendentes que fazem o trabalho interior, observando-se a si mesmos, num exercício de distanciamento, atentos ao movimento interior, implicando uma aprendizagem qualquer. Na concepção dessa autora, “aprendente” é aquele que aprende sob o próprio ponto de vista, levando em conta seu processo de aprendizagem.

Em resumo, podemos dizer, grosso modo, que pesquisa-formação, neste estudo, nada mais é do que, como o próprio nome diz, uma pesquisa com vistas à formação. O diferencial desta metodologia reside na participação ativa da pesquisadora e dos pesquisados, de modo a se tornarem conscientes de sua formação, tratando de “aprender consigo a aprender” (JOSSO, 2004, p. 80).

Porém, o sujeito não se constrói apenas por si mesmo. Ao contrário, sua formação se constitui a partir de seus próprios conhecimentos e das relações dialéticas com o outro, na coletividade na qual se insere. Sendo assim, a atividade colaborativa com seus pares se mostra como um meio facilitador e potencializador da aquisição de conhecimentos. A colaboração é vista aqui conforme Magalhães (2002, p. 39) propõe, isto é, “como um contexto em que professores e pesquisadores externos (acadêmicos) negociam a problematização das questões a serem discutidas, a construção do conhecimento e os conhecimentos construídos, durante práticas discursivas sobre a sala de aula”, uma vez que é na interação dialógica com os seus pares que o professor reflexivo (crítico) se forma como tal.

Para Magalhães (2002), a pesquisa que se baseia na colaboração deve promover oportunidades para que os participantes ou interagentes possam questionar as ações de seus interlocutores, ser por eles questionados, retomar teorias, discutir atitudes tomadas, estabelecer novas ações, entre outros. Este estudo se caracteriza como tal, pois as sessões reflexivas e de *feedback* representaram momentos em que questionamentos foram levantados por parte de todos os participantes em relação à própria prática e às ações de seus pares, com vistas a adentrar no mundo da sala de aula um pouco mais seguros de suas próprias ações e mais certos de sua contribuição para uma aprendizagem significativa da língua inglesa.

Como a pesquisa colaborativa pressupõe uma investigação da ação com vistas à sua transformação (LIBERALI, 2002), por meio da interação dialógica (BAKHTIN, 1979/2000), e numa busca clara de um entendimento mútuo (HABERMAS, 1983/2003), devo dizer que as discussões realizadas nas sessões reflexivas e nas sessões de *feedback* também me levaram a refletir sobre as minhas próprias ações pedagógicas. Se assim não o fosse, toda a concepção de colaboração aqui proposta cairia por terra, bem como a idéia de dialogicidade das interações ocorridas e orientação para um agir comunicativo (HABERMAS, 2002 e 1983/2003).

O contexto dos estudos apresentados por Magalhães (2002) e Liberali (2002) se volta para a formação do professor atuante e espera-se que este passe a investigar sua própria prática. Este estudo, ao contrário, lidou com professores ainda em formação universitária e, ao se pautar pela colaboração, mostrou-se como uma oportunidade para que os futuros professores pudessem iniciar suas carreiras compreendendo mais claramente o próprio trabalho e as complexidades que o envolvem.

Em resumo, posso dizer que o caráter colaborativo deste estudo se apóia principalmente na possibilidade de os participantes aprenderem a partir de suas experiências individuais e coletivas.

1.2 O contexto

A presente pesquisa se realizou no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada ao Ensino⁹ (doravante CEPAE), instituição vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade

⁹ Na maioria dos estudos apresentados por Gil et al (2005), as instituições investigadas foram identificadas. Comungando com essa idéia, claramente a fim de valorizar o trabalho de estágio supervisionado desenvolvido no CEPAE, optei por identificá-lo, engrandecendo o trabalho de formação e aprimoramento profissional ali desenvolvido.

Federal de Goiás (doravante UFG). O CEPAE mantém em funcionamento regular a Educação Pré-Escolar, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de oferecer alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Assim como especificado em seu regimento, o CEPAE, apresentando-se como um centro de ensino e pesquisas educacionais, presta-se à integralização do currículo dos cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade e por outras instituições de ensino superior, ou seja, os alunos das instituições formadoras de professores realizam um período de estágio supervisionado em sua área de interesse sob a orientação dos professores daquela escola.

O ensino de língua inglesa no CEPAE se baseia na Abordagem Comunicativa¹⁰ e suas aulas seguem o formato *PPP*¹¹ (sigla inglesa para as etapas de apresentação – *Presentation*; prática – *Practice*; e produção – *Production* de um determinado tópico gramatical). A carga horária semanal é de duas aulas com duração de 45 minutos cada uma. Essas aulas podem ser dadas no mesmo dia ou em dias alternados.

O período para a realização do estágio é decidido entre o professor da disciplina de Didática e Prática do Ensino de Inglês e os professores do CEPAE. Normalmente, os estagiários iniciam essa etapa de sua formação em abril e permanecem na escola até setembro ou outubro.

Para o estágio de língua inglesa, no ano de realização da pesquisa, foi escolhida uma turma de quinta¹² série com vinte alunos. Pressupõe-se que, para a maioria deles, este seja seu primeiro contato com a aprendizagem formal de uma língua, visto que nem as escolas estaduais – de onde muitos dos alunos provêm – e nem o próprio CEPAE têm o ensino de línguas em suas grades curriculares para a primeira fase do Ensino Fundamental.

O período de estágio é composto de três etapas distintas. A primeira consiste em um período de observação das ações do professor-mentor e ocorre durante o primeiro mês. O intuito desse período é fornecer aos estagiários a oportunidade de se ambientarem com o funcionamento tanto da sala de aula quanto com o método de ensino ali empregado.

A segunda fase, semi-regência, é o momento em que os estagiários começam a dar aulas. Nesta fase, isso ocorre em duplas, ou seja, dois estagiários dividem o tempo da aula entre si – vinte minutos para cada um. Para que haja coerência entre as aulas dos estagiários,

¹⁰ Ver RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: OUP, 2001.

¹¹ Ver MAKARCHUK, D. A comparison of Presentation-Practice-Production and Task-Based Learning with respect to language learning in South Korea. In: *KOTESOL Proceedings: Casting the net: diversity in language and learning*. Coréia do Sul: 2000. Disponível em <<http://www.kotesol.org/publications/proceedings/2000/pro00-057.pdf>>. Acesso em 17/02/2007.

¹² Esta nomenclatura se refere à legislação anterior, quando o Ensino Fundamental era realizado em oito anos. Atualmente, o equivalente a esta série é o sexto ano.

os planos de aulas devem ser elaborados conjuntamente. A importância dessa fase consiste na possibilidade de o estagiário ganhar confiança.

Na terceira e última etapa do estágio, os estudantes em treinamento se ocupam em dar uma aula inteira com duração de 45 minutos, portanto são eles que preparam o plano de aula e os materiais necessários à aula. Nessa fase, lhes é dada a oportunidade de lidar com a turma como se eles fossem o seu professor titular. Porém, essa liberdade é uma liberdade vigiada, visto que seu plano de aula ainda precisa ser elaborado levando em consideração o que foi feito pelo colega na aula anterior, a fim de que as aulas se mantenham interligadas.

Ao final de cada uma das aulas ministradas, os estagiários se reúnem com o professor-mentor para discutir a(s) aula(s) em questão. A essas discussões, dá-se o nome de “sessões de *feedback*”. Nessas sessões, tanto o professor-mentor quanto os estagiários tecem comentários sobre as aulas do dia. Além desse momento de discussão, os estagiários são avaliados pelo professor-mentor quanto à assiduidade, participação nas aulas e aulas dadas. A nota alcançada no estágio significava metade da nota do bimestre para os estagiários.

1.3 Os participantes

Participaram deste estudo quatro professoras e um professor em formação universitária, estudantes da Faculdade de Letras/UFG com habilitação em Português e Inglês, que cursavam o 5º e último ano do curso. Suas identidades foram preservadas pelo uso de pseudônimos por eles escolhidos.

O primeiro contato com os participantes foi feito durante uma das aulas da disciplina Didática e Prática do Ensino de Inglês, gentilmente cedida pelo professor. Naquele momento, expus, em linhas gerais, os meus objetivos e as justificativas para a realização deste estudo e pedi aos interessados que assinassem um termo de consentimento¹³ (Anexo A). Um pouco relutantes, o grupo diagnosticado como inexperiente aceitou participar da pesquisa. Somente no segundo encontro, então no CEPAE, os participantes se sentiram mais à vontade em participar, pois expliquei com mais detalhes o que pretendia com este estudo e mostrei algumas das vantagens da reflexão colaborativa com os pares.

Passadas as dúvidas e a insegurança dos momentos iniciais, os participantes passaram a se interessar cada vez mais pelo estudo, sendo que duas delas quiseram entender melhor o

¹³ O termo de consentimento foi elaborado seguindo as diretrizes propostas no projeto de pesquisa. No entanto, ao longo da realização do estudo, à medida que percebi a impossibilidade de usar um ou outro procedimento, alterei alguns deles ou utilizei outros que não constavam no termo. Desse modo, nem tudo o que consta no termo de consentimento (ANEXO A) foi realizado.

que são teorias pessoais e também se propuseram a ler sobre reflexão. Esse interesse as levou a escrever seus trabalhos de conclusão de curso abordando a temática do professor reflexivo e a importância da reflexão para o aprimoramento da prática dos professores.

É de extrema importância ressaltar a solicitude com que os participantes responderam às entrevistas, tomaram parte nas sessões de visionamento de suas aulas – muitas vezes realizadas em suas horas livres, e, principalmente, a prontidão em se deixar filmar, mesmo sabendo que seriam observados pelos seus colegas e por mim. A meu ver, essa abertura à opinião do outro é um largo passo em direção à reflexão crítica e construção dos “saberes necessários à sua prática” (FREIRE, 1996/2007).

A seguir, traço o perfil dos participantes com base em informações fornecidas por eles nas entrevistas inicial e final, realizadas individualmente, e em comunicações pessoais.

1.3.1 Laura

Na ocasião da coleta de dados, Laura nunca havia atuado como professora, sendo, portanto, o estágio supervisionado sua primeira experiência com o ensino de língua estrangeira. Mostrou-se uma pessoa bastante calma, muito comprometida com a própria aprendizagem e disposta a enfrentar as dificuldades do curso de Letras e do estágio supervisionado. Além disso, tinha uma intuição bastante aguçada, o que facilitou sua relação com os alunos. Também se mostrou propensa a realizar pequenas mudanças em sua prática, principalmente após ouvir as considerações da professora-mentora.

Segundo os dados obtidos, inicialmente, optou pelo curso de Letras porque achava ser mais fácil passar no vestibular e também porque acreditava que o curso possibilitaria o crescimento nas habilidades de escrever, ler e compreender textos. Com relação à aprendizagem da língua inglesa, Laura não a tinha como objetivo. Foi somente depois de algum tempo de curso que passou a vê-la como uma possibilidade de acesso a outros mundos que não o seu. A participante afirmou que escolheu a licenciatura dupla (Português/Inglês) por acreditar que as oportunidades no mercado de trabalho se ampliariam.

Laura cursou todo o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e apesar de a língua inglesa fazer parte da grade curricular dessas duas fases, Laura considerou como contato real com a língua inglesa sua entrada na faculdade, visto que, segundo os dados, foi nesse ambiente onde acredita ter realmente aprendido a língua. Segundo a própria Laura, os dois primeiros anos de estudos de inglês foram anos difíceis e marcados por sua resistência à aprendizagem dessa língua. Mas ela mesma apontou que, ao longo do curso, foi aprendendo a

ver a língua como uma ferramenta a seu favor e que ela podia aprendê-la se aceitasse e enfrentasse suas próprias dificuldades à medida que fossem surgindo.

As aulas que ministrou durante o período do estágio supervisionado se pautavam pela atenção dada aos conhecimentos prévios dos alunos e por escutá-los pacientemente enquanto falavam. Seu discurso em muito condiz com suas ações, pois, para ela, um bom professor é aquele que percebe o aluno como o outro, vendo a si mesmo como um auxílio na aprendizagem desse aluno.

1.3.2 Laila

No ano em que os dados foram coletados, Laila havia feito um curso de teologia em nível de Ensino Médio e um curso de imersão em inglês durante um mês aqui no Brasil em 1993. Nesse curso, os participantes não podiam falar português em nenhum momento e tinham de usar apenas a língua inglesa para se comunicar com os demais. Segundo Laila, o que aprendeu se perdeu porque não houve momentos oportunos para a prática após o término do curso.

Laila trabalhava como obreira¹⁴ remunerada da Igreja Tessalônica, era líder da comunidade de jovens dessa igreja, coordenava seu grupo de teatro e dava aulas dominicais de catequização. Segundo ela, seu intuito era ser missionária em países pouco desenvolvidos, como Angola, Somália, Etiópia. Por conta de seu trabalho como obreira, já esteve em missão na Bolívia, no Paraguai, nos Estados Unidos e em Londres. Além dessas atividades religiosas, Laila trabalhava em uma creche municipal, onde se encarregava de dar aulas de alfabetização para crianças de quatro a seis anos, porém nunca atuou como professora de língua inglesa.

Optou pelo curso de Letras para aprender a falar inglês, uma vez que pretendia ser missionária e, segundo ela mesma, um missionário precisa saber usar pelo menos duas outras línguas além da própria.

Laila lembrou que seu primeiro contato com a língua inglesa foi como o de tantas outras crianças que não tinham condições de pagar por um curso de línguas: na escola pública, na 5ª série do Ensino Fundamental. A participante ressaltou que, ao chegar na escola, acreditava que ali aprenderia realmente a língua inglesa e que, por conta disso, estudava com afinco para sempre tirar a nota máxima. Segundo ela, a experiência foi extremamente empolgante no início, mas, depois de certo tempo, veio a frustração, e ela parou de se dedicar

¹⁴ Pessoa que auxilia o pastor de sua igreja em diferentes trabalhos, desde distribuir panfletos a dar aulas de catequização.

ao estudo daquela disciplina.

Laila demonstrou bastante segurança ao dar suas aulas durante o estágio. Ela atribuiu essa segurança ao fato de estar acostumada a falar em público e a dar aulas na creche. Além disso, nas suas aulas no CEPAE, vimos atividades bastante lúdicas, porque, como ela mesma disse, assim as crianças se mantêm motivadas a aprender. Nas sessões de discussão de suas aulas, mostrou-se extraordinariamente crítica¹⁵ (no sentido proposto por Freire, 1996/2007) de suas próprias ações. Suas considerações acerca das aulas de seus colegas eram de extrema objetividade e muito construtivas.

1.3.3 Luísa

Em 2006, quando coletei os dados para este estudo, Luísa era uma jovem avó de 51 anos, que se considerava inexperiente com o ensino de língua inglesa, apesar de, quando jovem, ter dado aulas de inglês em uma escola particular da cidade do interior de Goiás na qual vivia. Segundo ela, trabalhou durante dois anos aí, dando aulas de gramática de inglês, mas utilizando a língua portuguesa.

A maior parte de seus estudos foi feita em um colégio de freiras. Neste colégio, na 5ª série do Ensino Fundamental, ela teve seu primeiro contato com a língua inglesa. Inicialmente, ela considerou que estava aprendendo a língua, mas, hoje, credita alguns dos problemas de pronúncia que tem ao ensino de inglês equivocado que recebeu.

Luísa optou pelo curso de Letras porque queria aprender a língua inglesa e também porque tem verdadeiro gosto pela leitura e escrita. Por ter em vista a aprendizagem de inglês, para ela, não foi difícil escolher a licenciatura em Português e Inglês ao final do segundo ano de curso na faculdade.

Apesar da timidez e da insegurança que demonstrava em alguns momentos, ao dar suas aulas, foi extremamente participativa e colaborativa com os colegas e alunos. Uma de suas características que mais se sobressaiu foi a imensa vontade de aprender e de aprimorar sua prática cada vez mais.

Suas aulas no CEPAE eram pautadas pela sua crença de que é possível ensinar e aprender inglês na escola pública e por encorajar a participação dos alunos, com o claro intuito de estabelecer uma relação de confiança entre o professor e os aprendizes. Além disso,

¹⁵ “Crítica” aqui está sendo usado no sentido proposto por Freire (1996/2007), ou seja, capacidade de indagar, de procurar esclarecimento sobre algo, por meio da curiosidade epistemológica e metódica. Traduzida em uma só palavra: “pesquisa”.

Luísa procurava oferecer aulas dinâmicas e variadas para que os alunos, conforme ela mesma dizia, não se sentissem cansados e desmotivados a aprender.

1.3.4 Pedro

O participante Pedro fez parte do estudo porque demonstrou um grande interesse em se aprimorar como professor de inglês e em conhecer/aprender sobre o contexto da escola pública. Seguindo as idéias de Zeichner (1998), para quem as pesquisas em ensino e aprendizagem em geral devem ser informadas pelo conhecimento gerado pelo professor, percebi que sua participação seria de extrema importância tanto para esta pesquisa como para os demais participantes, que teriam a oportunidade de interagir com um par mais experiente. Na ocasião da coleta de dados, ele tinha 36 anos, era solteiro e dava aulas de inglês em cursos de idiomas há pelo menos oito anos. Morou nos Estados Unidos em dois períodos diferentes. No primeiro, fez um curso de hotelaria e turismo na Flórida com duração de um ano e meio. Mais tarde, retornou e fez um curso de inglês na Universidade de Harvard, que durou seis meses.

Pedro, até iniciar seus estudos na UFG, estudou apenas em escolas particulares e atribuiu seus conhecimentos da língua inglesa ao curso de inglês, que abandonou após passar no vestibular para Letras; aos seus estudos na faculdade e ao período em que morou nos Estados Unidos.

As aulas de Pedro no CEPAE refletiam de maneira bastante fiel a sua própria personalidade, pois ele era dinâmico, envolvente e franco no modo como lidava com os alunos. Pedro tinha um sorriso aberto que nos cativou a todos (a professora-mentora, os alunos, os demais participantes e a mim). Durante as aulas, raramente falava em português com os alunos e conseguia, sem maiores problemas, se fazer entender. Pautando-se pela comunicatividade proposta pela abordagem de ensino empregada pelo CEPAE e na qual, sem sombra de dúvida, ele acreditava, Pedro realizava aulas em que os alunos eram levados a desenvolver as quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir. Para ele, a língua inglesa deve ser ensinada de modo a privilegiar a realidade dos aprendizes, e as aulas devem ser variadas para privilegiar o estilo de aprendizagem dos alunos.

Nas sessões de discussão das aulas, Pedro falava muito pouco, mas quando falava era com franqueza e ponderação. Suas afirmações e humildade contribuíram sobremaneira para trazer segurança às participantes menos experientes.

1.3.5 Márcia

O perfil de Márcia foi traçado com base nas sessões de *feedback* e reflexiva e conversas informais entre ela e eu. Infelizmente, não consegui contactá-la para realizar a entrevista inicial e a final, mas não pude descartar a importância de sua contribuição nas sessões de visualização de uma de suas aulas e nas sessões de *feedback*, quer fossem sobre as aulas dos colegas ou as suas. Além disso, ao que tudo indica, Márcia optou por abordar em seu trabalho de conclusão de curso a temática da reflexão e sua importância para a formação do professor após participar de nossas discussões.

Márcia nunca havia lecionado inglês antes, logo sua experiência com o ensino se resumia às aulas dadas durante a realização do estágio supervisionado e à correção de redações de alunos vestibulandos de uma renomada escola particular da capital goiana.

Durante a realização do estágio, mostrou-se participativa, colaborativa, muito segura das próprias ações e de suas opiniões. Não se abstinha de fazer perguntas quando algo que não sabia ou conhecia era mencionado, pois sua vontade de aprender se sobrepunha a sua timidez (em alguns momentos). Sua característica mais marcante era o jeito amável, mas firme, de lidar com os alunos.

Suas aulas foram marcadas por momentos que ora eram extremamente tradicionais, ora pautavam-se pela comunicatividade. Isso, a meu ver, mostra as contradições da prática educativa que permeiam a formação de um professor. Percebe-se um verdadeiro embate entre as próprias teorias e as teorias acadêmicas, às quais os estagiários são apresentados durante o curso de graduação.

1.4 Procedimentos de pesquisa

Os principais instrumentos de coleta de dados para este estudo foram a realização de uma entrevista inicial e outra final; as sessões de *feedback* gravadas em áudio após as aulas ministradas; e as sessões reflexivas estimuladas pelo vídeo das aulas dos participantes também gravadas em áudio. Além disso, utilizei registros em forma de notas de campo sobre algumas aulas dos participantes.

1.4.1 Entrevista inicial

A entrevista inicial foi usada para coletar informações pessoais sobre os participantes e identificar algumas de suas possíveis teorias pessoais acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês. A intenção era entrevistá-los antes que eles começassem a dar as aulas previstas para o período de estágio no CEPAE, porém isso não foi possível devido à disponibilidade de horários dos estagiários e a minha própria.

Elaborei algumas perguntas estratégicas para guiar as entrevistas e outras seriam feitas a partir das respostas dadas a essas primeiras questões. Esse tipo de entrevista, em que o pesquisador elabora algumas questões-guia, é conhecido como “entrevista semi-estruturada”. Nas palavras de Vieira-Abrahão (2006, p. 223), as entrevistas semi-estruturadas se caracterizam

por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade. Neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. (...) Este tipo de entrevista tem a vantagem de permitir que as perspectivas dos entrevistadores e entrevistados componham a agenda da investigação.

Para Agar (1983), nesse tipo de entrevista, tudo é negociável. Sendo assim, aos participantes foi dado o direito de responder ou não às perguntas, criticá-las, corrigi-las e, ainda, respondê-las como melhor lhes conviessem.

Primeiramente, questionei-os sobre o que significa ensinar e aprender inglês. Em seguida, quis saber como foi seu primeiro contato com a língua inglesa e com qual professor de língua inglesa eles mais tinham se identificado e por quê. A questão seguinte tratava da visão dos participantes sobre o que é ser um bom professor de inglês. Depois, procurei averiguar que características uma aula deve ter para ser considerada interessante. O papel do professor e do aluno na sala de aula de inglês foi o foco da sexta pergunta. Na sétima, pedi a eles que avaliassem o primeiro dia em que eles haviam dado aula no estágio, elencando pontos positivos e negativos. Por último, perguntei-lhes se eles pretendiam realmente ser professores de inglês e em que tipo de escola eles gostariam de atuar.

O tempo de duração das entrevistas variou de acordo com a eloquência do entrevistado e a necessidade de esclarecimentos da parte dos participantes ou minha, porém nenhuma das entrevistas ultrapassou o limite de duas horas. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas de maneira *não-verbatim*, uma vez que, para este estudo,

interessava o conteúdo exposto verbalmente e não a forma lingüística. Algumas pequenas alterações formais foram feitas, a fim de tornar a leitura mais fácil e fluida. Nenhum tipo de código de transcrição formal foi utilizado. Utilizei os seguintes símbolos para marcar determinados trechos:

[...]	→ Trecho suprimido
[]	→ Comentário da pesquisadora

É preciso lembrar que essa entrevista foi feita com apenas quatro dos participantes (A transcrição da entrevista inicial de uma das participantes se encontra no Anexo B). Segue um quadro com os dados dessas entrevistas.

QUADRO 1: Dados da entrevista inicial (2006)

Participantes	Entrevista inicial	Duração
Laura	04/05	1h45
Luísa	11/05	1hora
Laila	12/05	1h50
Pedro	23/06	1h30

1.4.2 Sessões de *feedback* após as aulas (gravadas em áudio)

Conforme dito anteriormente, o estágio se dividia em três partes: período de observação, semi-regência e regência. Na primeira parte, os estagiários observaram as aulas dadas por Elizabete e, depois dessas aulas, reuniam-se todos – inclusive eu – para discutir cada passo das aulas. Nesse primeiro momento, a professora-mentora Elizabete buscava fazer com que os estagiários emitissem suas opiniões acerca das atividades realizadas durante as aulas, das decisões tomadas por ela, do comportamento dos alunos, da organização do quadro, entre outros aspectos. Além disso, ela procurava fazer com que os estagiários percebessem os seus motivos para realizar esta ou aquela atividade de determinada maneira.

Iniciei a coleta de dados em 12 de abril de 2006, dia da segunda aula de observação da qual os estagiários participavam, porém a sessão de *feedback* dessa aula não foi gravada, pois os participantes não se sentiram à vontade com o gravador. Somente na sessão seguinte é que eles permitiram a gravação das discussões feitas. Nesta etapa do estágio – observação –, foram gravadas duas sessões, com duração de mais ou menos uma hora cada. Na segunda etapa – semi-regência – foram gravadas três sessões e na parte referente à regência (terceira e última etapa do estágio), mais sete gravações. Uma delas, no entanto, foi desconsiderada por

não haver falas dos participantes deste estudo, pois a discussão ficou entre a professora-mentora, o professor da graduação da disciplina Didática e Prática do Ensino de Inglês, outros dois estagiários que não fazem parte desta pesquisa e eu. No Anexo C, encontra-se a transcrição da décima sessão de *feedback* (SF10).

Para que a visualização dos dados sobre essas sessões seja facilitada, segue um quadro, em que utilizei o símbolo “SF” seguido de um número para representar cada uma das sessões de *feedback*; os nomes dos participantes foram substituídos por iniciais ou letras seguidas de números: professora-mentora Elizabete (E), Pedro (P), Márcia (M) e eu (N), Laila (L1), Laura (L2) e Luísa (L3):

QUADRO 2: Dados das sessões de *feedback* (2006)

Sessão	Fase do estágio	Aula em foco	Data	Participantes	Duração
SF1	observação	E	19/04	E, L1, L2, L3, P, N	45 minutos
SF2	observação	E	26/04	E, L1, L2, L3, P, N.	45 minutos
SF3	semi-regência	M, L1, L2, L3	03/05	E, L1, L2, L3, P, M, N	50 minutos
SF4	semi-regência	L2, P	10/05	E, L1, L2, L3, P, M, N	1 hora
SF5 ¹⁶	semi-regência	L1, L3, M	17/05	E, L1, L2, L3, P, M, N	1 hora
SF6 ¹⁷	regência	L3, N	09/08	L1, L3, P, N	45 minutos
SF7	regência	M	16/08	L2, L3, M, N	45 minutos
SF8	regência	L2, P	23/08	L1, L2, L3, P, M, N	1 hora
SF9	regência	M, L3	06/09	L1, L2, L3, M, N	45 minutos
SF10	regência	L2, P	13/09	L2, L3, P, N	1 hora
SF11	regência	Testes	20/09	L1, L2, L3, P, M, N	45 minutos

1.4.3 Sessões reflexivas estimuladas pelo vídeo das aulas dos participantes (gravadas em áudio)

Logo no início da coleta de dados, propus aos participantes a gravação em vídeo das aulas dadas durante o estágio. Inicialmente, eles ficaram um pouco reticentes quanto a essa prática, mas com os esclarecimentos prestados por mim acerca de meus objetivos com essas filmagens, os estagiários, então, se dispuseram a se expor em frente à câmera.

Conforme Day (1993) aponta, gravar as aulas em vídeo permite ao professor ver e ouvir a si e aos seus alunos. Além disso, o vídeo tem a capacidade de capturar a essência da sala de aula e pode ser visto inúmeras vezes, com vistas a uma análise mais aprofundada dos eventos ocorridos ou dos comportamentos presentes nas aulas filmadas.

As gravações das aulas em vídeo foram usadas como estímulo para as sessões

¹⁶ Essa sessão de *feedback*, além da participação dos estagiários, da professora-mentora Elizabete e minha, contou com a presença do professor da disciplina Didática e Prática do Ensino de Inglês.

¹⁷ A partir dessa data, passei a ser a professora da turma em que o estágio era realizado.

reflexivas, em que se objetivou discutir cada etapa da aula visualizada. A visualização das aulas resultou em quatro sessões reflexivas (a transcrição da quarta sessão se encontra no Anexo D), que foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. A primeira foi a mais longa, pois, aproveitando o tempo livre dos participantes, visualizamos as aulas de três deles – Laura, Luísa e Pedro. Nessa sessão, contamos com a presença e a participação da professora-mentora Elizabete. As demais foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. No quadro a seguir, apresento os dados dessas sessões reflexivas, utilizando as mesmas siglas do quadro anterior para representar os participantes:

QUADRO 3: Dados das sessões reflexivas (2006)

Sessão	Data	Duração	Aula visualizada	Data da aula	Participantes
SR1	12/05	4h	L2, L3, P	03/05, 17/05, 10/05	L2, L3, E, P, N
SR2	04/07	2h	L1	17/05	L1, L2, L3, P, M, N
SR3	05/07	1h30	L3	17/05	L1, L2, L3, P, N
SR4	01/09	1h45	M	16/08	M, L2, L3, P, N

A dinâmica dessas sessões foi guiada pelos seguintes passos: 1) iniciava-se a reprodução da fita pela primeira atividade da aula; 2) o participante, cuja aula era visualizada, parava a fita onde melhor lhe conviesse e explicava a atividade, apontando seus objetivos e emitindo sua opinião sobre a atividade em questão; e 3) os demais participantes expressavam suas idéias acerca da atividade visualizada, sem nenhuma ordem prévia (a única condição era que eles falassem um de cada vez para que suas vozes pudessem ser identificadas mais claramente nas gravações em áudio).

Com essas sessões reflexivas almejei, além dos objetivos maiores já mencionados, proporcionar aos participantes mais um meio para refletir sobre suas teorias pessoais implícitas, “ações e esquemas mentais que são trazidos para a sala de aula” (BURNS, 1999, p. 94).

1.4.4 Entrevista final

Objetivando verificar se houve mudanças nas teorias pessoais e percepções dos participantes sobre o processo de ensinar e aprender inglês ao final do estágio supervisionado, na entrevista final foram retomados alguns dos pontos abordados na entrevista inicial. Além disso, os entrevistados foram instigados a fazer uma avaliação do período de estágio, do papel do professor-mentor em sua formação e das sessões de *feedback* e reflexiva das quais tomaram parte. Por fim, pedi-lhes que enumerassem, se houvesse, mudanças que tivessem ocorrido em suas ações durante o período de estágio e, em caso de afirmativo, a que se

deveriam tais transformações. No Anexo E, encontra-se a transcrição da entrevista final de uma das participantes.

Por se tratar de outra entrevista semi-estruturada, utilizei os mesmos procedimentos empregados na transcrição da entrevista inicial. No quadro a seguir, apresento os dados dessa entrevista.

QUADRO 4: Dados da entrevista final (2006)

Participantes	Data	Duração
Laura	24/11	1h30
Luísa	28/11	1hora
Laila	21/11	2h10
Pedro	04/12	1h50

1.4.5 Notas de campo

Durante o tempo em que observei as aulas dos participantes, aproveitei para registrar minhas impressões e interpretações da prática de cada um deles. Essas anotações, bastante informais e, na maioria das vezes, feitas em inglês, serviram para consolidar minhas considerações acerca das ações dos participantes, bem como para respaldar os resultados encontrados na análise de dados.

Agar (1983) chama a essas anotações de “notas de campo”. Segundo esse autor, essas notas são importantes porque representam as observações, interpretações e sugestões do pesquisador que se unirão a futuras informações coletadas. Para ele, as notas de campo devem ter como foco os tópicos de interesse do pesquisador, sendo que este, não deve tentar capturar tudo o que se passa no contexto pesquisado. Conforme suas palavras, as notas de campo devem vistas como “um degrau de uma escada na compreensão de um determinado grupo” (AGAR, 1983, p. 113).

Para Vieira-Abrahão (2006, p. 226), notas de campo são

descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva. Normalmente incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações. As notas de campo buscam responder as perguntas quem / o quê / onde / quando / como / e por que e podem ser organizadas em diferentes categorias para registrar descrições, reflexões ou análise de eventos.

Neste estudo, as notas de campo tomadas por mim, apesar de não terem sido sistemáticas, se constituíram como um instrumento de suporte de extrema importância para

corroborar as considerações que fiz sobre as ações dos participantes, tanto exercendo o papel de pesquisadora quanto o de professora-mentora (como não são extensas, optei apresentar algumas delas no ANEXO F).

1.5 Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise descritos nesta seção se referem aos seguintes documentos de pesquisa: uma entrevista inicial realizada com quatro dos cinco participantes, onze sessões de *feedback*, quatro sessões reflexivas, uma entrevista final também realizada, conforme explicado anteriormente, com apenas quatro participantes e notas de campo referentes a algumas aulas deles.

Ainda que alguns documentos tenham sido mais utilizados que outros, considerei a todos como fontes primárias de dados, visto que não fiz uso de nenhum outro instrumento de coleta de dados diferentes daqueles apresentados anteriormente. É preciso lembrar que as transcrições foram sendo feitas à medida que as gravações ocorriam, logo, não houve uma seqüência na realização dessas transcrições, ou seja, ora se transcrevia uma entrevista, ora uma sessão de *feedback* ou uma sessão reflexiva.

Vale lembrar que as transcrições foram feitas de forma não-*verbatim*, levando-se em conta o conteúdo das falas dos participantes e não a forma lingüística, conforme dito anteriormente. Portanto, a fim de tornar a leitura dos excertos mais fluida, retiraram-se frases interrompidas e repetições desnecessárias; expressões como “né”, “aí”, “sabe”, “entendeu”, entre outras, foram transcritas apenas quando consideradas necessárias para a compreensão do que os participantes queriam enfatizar. Além disso, nos excertos citados, os termos que não estavam claros ao leitor foram explicitados entre colchetes.

Ao me referir, na análise dos dados, aos documentos de pesquisa dos quais se extraíram os excertos, utilizo as iniciais “EI” para entrevista inicial; “SF” para sessão de *feedback*; “SR” se refere à sessão reflexiva; “EF” para entrevista final; e “NC” para notas de campo. Segue um quadro-resumo dessas representações:

QUADRO 5: Símbolos representativos dos instrumentos

Instrumento	Símbolo
Entrevista inicial	EI
Sessão de <i>feedback</i>	SF
Sessão reflexiva	SR
Entrevista final	EF
Notas de campo	NC

Quando há mais de uma, como é o caso das sessões de *feedback* e reflexivas, tais símbolos são seguidos de números que representam a ordem em que ocorreram. Sendo assim, (SF1) se refere à primeira sessão de *feedback*, (SR1), à primeira sessão reflexiva, e assim sucessivamente.

Os mesmos procedimentos foram utilizados para analisar os documentos de pesquisa, por isso optei por apresentá-los conjuntamente, enumerando as etapas do processo como se segue:

- a) realizei a transcrição das fitas cassetes que continham as entrevistas inicial e final, as sessões de *feedback* e as sessões de reflexão;
- b) fiz uma primeira leitura para me inteirar do que era tratado em cada uma das transcrições;
- c) em uma segunda leitura, procurei identificar as teorias pessoais ou percepções dos participantes sobre os mais diferentes assuntos, anotando-as;
- d) uma terceira leitura foi realizada com o intuito de me certificar das teorias pessoais ou percepções já encontradas e de identificar outras, se houvesse;
- e) o passo seguinte foi identificar a que se referiam as teorias pessoais ou percepções, a fim de estabelecer categorias de análise;
- f) após estabelecer tais categorias, procurei identificar aquelas mais recorrentes nos dados obtidos;
- g) por fim, procurei estabelecer uma relação entre as teorias pessoais e percepções encontradas com as teorias acadêmicas; e
- h) recorri às notas de campo sempre que necessário.

As categorias estabelecidas deram origem aos títulos dos capítulos, nos quais, conforme dito anteriormente, se apresentam a análise dos dados e as teorias acadêmicas que embasaram este estudo. Desse modo, o Capítulo 2, que se intitula *A proposta de Dewey na constituição do hábito de refletir*, trata da importância da reflexão na formação de

professores; o Capítulo 3, sob o título *formação universitária de professores: estágio supervisionado*, mostra a relevância deste último para o desenvolvimento profissional dos docentes. No quarto capítulo, como o próprio título diz, *Ensino e aprendizagem de inglês*, enfoca as teorias pessoais e percepções dos participantes sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, mostrando esse processo sob o ponto de vista dos participantes como alunos e como futuros professores dessa língua.

Capítulo 2

A proposta de Dewey na constituição do hábito de refletir

Quem compreenda quais são as melhores maneiras de pensar e porque são melhores, mudará, se quiser, as suas próprias maneiras até que se tornem mais eficientes.

J. Dewey

Como quatro dos cinco participantes deste estudo eram professores em formação e sem nenhuma experiência de sala de aula de inglês, eles não tinham ainda uma maneira definida de ensinar. Eles estavam aprendendo como ensinar inglês. Sendo assim, há conhecimentos práticos que eles não tinham, o que tornava difícil perceber as implicações de atuar como professor de inglês. Faltava-lhes o que Schön (1983) chamou de “conhecimento na ação” (*knowledge-in-action*). Talvez seja a falta desse “conhecimento na ação” que faz com que os professores se sintam confusos e inseguros ao iniciar suas carreiras.

É muito importante que o professor se conscientize das dificuldades e implicações do fazer pedagógico já desde a sua formação universitária, o que pode acontecer por meio da reflexão sobre suas ações. Assim, ele poderá, ao adentrar a sala de aula, compreender mais facilmente seu trabalho e o que o subjaz. Se ele pode se tornar um professor reflexivo antes de iniciar sua carreira, por que esperar para fazê-lo após a sua formação universitária em cursos de formação continuada? Mas isso não quer dizer que a formação continuada não tenha o seu valor ou que não seja importante. Não é minha intenção depor contra esse tipo de cursos, mas sim de valorizar ainda mais a formação universitária, visto que esta etapa da formação do professor pode contribuir para que ele realize reflexões mais críticas (entenda-se crítica¹⁸ no sentido proposto por PENNYCOOK, 2001) ao longo de sua carreira como docente. Vista dessa maneira, a formação universitária se configura como uma oportunidade para que as primeiras reflexões sobre o fazer pedagógico aconteçam.

¹⁸ Na concepção de Pennycook (2001), o professor crítico considera as implicações políticas, sociais e culturais de suas ações.

Refletir sobre as próprias ações pedagógicas, no meu ponto de vista, deve começar desde o período de formação universitária pelo qual passam os professores, mesmo que ainda não se seja professor. Mas, se ainda não se é professor, então sobre quais ações incidirá a reflexão? Sobre o fazer pedagógico realizado durante o estágio supervisionado. Sendo assim, neste capítulo, verifico, primeiramente, se os participantes apresentavam as atitudes características do profissional reflexivo conforme a proposta de Dewey (1959). Também apresento as percepções dos participantes sobre a importância da reflexão sobre suas ações durante o estágio supervisionado, bem como as definições de alguns teóricos sobre o que vem a ser reflexão e o que significa se tornar um professor reflexivo.

2.1 Reflexão

Antes de apresentar as percepções dos participantes sobre reflexão é preciso que se compreenda o que vem a ser o ato de refletir. Dewey (1959) entende a reflexão como um exame mental de determinado assunto ou problema de forma séria e consecutiva. Para ele, essas ponderações acontecem em um suceder de idéias interligadas entre si, orientadas para um fim: encontrar solução para os problemas que se apresentem. Sendo assim, Dewey (1959, p. 22) percebe o pensamento reflexivo como “um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, que dá origem ao ato de pensar; e um ato de pensar de pesquisa, procura, investigação, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade”.

Matos (1998, p. 294) concebe a reflexão como “possibilidade que se desenvolve do diálogo entre o ser humano e o seu mundo”. Magalhães (2002) também salienta essa dialogicidade do ato de refletir, visto que, para ela, o professor se torna um profissional auto-reflexivo na relação com os seus pares, numa constante negociação de sentidos.

Também em Gebhard¹⁹ (1992, citado por FREITAS, 2002, p. 79), está registrada a importância da reflexão para a formação do professor:

a reflexão é concebida como uma força potencializadora, entendendo-se que, quanto maior interesse os professores tiverem em se conscientizar do como eles ensinam e quanto mais informados eles se tornarem sobre o que fazem em suas salas de aula e o impacto que isso causa, mais liberdade eles terão de orientar seu próprio ensino em direção a uma aprendizagem bem-sucedida do aluno.

¹⁹ GEBHARD, J. G. Awareness of teaching: approaches, benefits, tasks. In: *English Teaching Forum*, v. 30, n. 4, p. 2-7, 1992.

O ato de refletir sobre o que se faz na sala de aula, conforme ressalta Freitas (2002), com base em Almeida Filho (1995)²⁰, pode levar o professor, pautando-se em teorias acadêmicas e nas próprias teorias, a se livrar das “receitas” e “dos passos” elaborados por outros. Para que essa observação de si mesmo seja eficiente, Cristóvão (2002) destaca a necessária associação entre as leituras teóricas e a interação compreensiva e contínua, buscando uma transformação das práticas desse professor por meio de sua participação ativa e consciente nesse processo.

A reflexão sobre algo, segundo Dewey (1959), surge da necessidade de solucionar uma dúvida. Instalada a incerteza, buscam-se meios para explicar “as particularidades em questão”, isto é, constroem-se teorias que dêem conta de uma solução satisfatória para os problemas que se apresentam. Assim o é com o professor reflexivo, pois ele, geralmente, ao se ver diante de problemas, procura por soluções com base tanto em suas próprias teorias acerca do processo de ensino e aprendizagem quanto nas teorias acadêmicas que fazem parte de seu repertório de saberes.

Conforme afirma Dewey (1959), as dúvidas levam a outros questionamentos que, por sua vez, trazem consigo outras incertezas, fazendo com que o pensar reflexivo se caracterize como um processo cíclico, levando o indivíduo a buscar constantemente as razões que justificam as próprias idéias e as que lhe são apresentadas. Visto desse modo, o ato de refletir vai se tornando um hábito que precisa do embasamento teórico acadêmico e das teorias pessoais constituídas na e pela experiência.

De acordo com Dewey (1959), há várias atitudes importantes para a constituição do hábito de refletir. O autor destaca três: abertura de espírito (*openmindedness*), sinceridade (*wholeheartedness*) e responsabilidade (*responsibility*). A primeira se caracteriza pela consideração de outras possibilidades de ação, bem como pela aceitação das próprias fraquezas, porém vistas sob outras perspectivas. Os professores que utilizam a segunda atitude – sinceridade –, de acordo com Zeichner e Liston (1996, p. 10), “perguntam-se por que estão fazendo o que fazem [...], por que o modo como fazem está funcionando e para quem esse modo funciona”. A sinceridade se refere à atitude do professor de se auto-avaliar, levando em conta suas concepções, crenças e os resultados de suas ações, de maneira tal que ele possa aprender algo novo a partir dessa reflexão. Pautando-se pela terceira e última atitude, o professor intelectualmente responsável examina as conseqüências de suas ações na tentativa

²⁰ ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Análise de abordagem de ensino de português-língua estrangeira*. Procedimento para iniciar a tomada de consciência do professor de como ensina e porque ensina com ensina. (Projeto CNPq). Campinas, 1995.

de compreender mais profundamente o seu fazer e o que ele abrange, também se responsabilizando pela própria formação. Tais características devem estar presentes na vida cotidiana do professor, a fim de que este possa se tornar, a cada dia, um profissional realmente comprometido com quem é, de fato, o alvo de todo esse processo de desenvolvimento profissional: o aluno. Creio que tais atitudes são de extrema importância para que o professor em formação, ao vivenciar o ambiente escolar, possa ser crítico de si mesmo, de suas ações e da instituição como um todo, bem como saiba aceitar que nenhuma verdade é de todo válida (BOUFLEUER, 2001).

A seguir, apresento as percepções dos participantes representativas das atitudes que, segundo Dewey (1959), podem contribuir para e na constituição do hábito de refletir.

2.1.1 “Abertura de espírito”

Durante os vários momentos de reflexão realizados ao longo da coleta de dados, foi possível perceber que os participantes demonstram que as atitudes propostas por Dewey (1959) integram seu repertório de saberes. As percepções de Luísa e Laura, respectivamente, acerca da reflexão sobre as aulas são amostras da abertura de espírito de cada uma, pois elas se mostram dispostas a aprender com o outro – quer seja com seus pares (caso de Luísa) ou com o aluno (caso de Laura):

- [1] [e]u gostei muito da aula, apesar de tudo. Porque é isso aí. Nós estamos aprendendo, então o que nós discutimos aqui é bom, porque cada um vai prestar atenção no que tem que melhorar. (Luísa, SF4, 10/05/2006)
- [2] [e]u acho que eu aprendi mais do que ensinei. Depois que eu cheguei em casa, comecei a pensar e não vinha na minha cabeça o que eu tinha ensinado. Eu só via o que eu tinha aprendido. (Laura, EI, 04/05/2006)

Em uma de suas aulas, Márcia abordou o uso do artigo indefinido *a/an*. Durante a preparação da aula, ela foi alertada por Laura da necessidade de falar sobre o uso desse artigo antes de palavras que se iniciam pela letra “h”. Ao considerar importante a ajuda de Laura, Márcia também demonstrou ter “abertura de espírito” para aprender com seus pares:

- [3] [a] Laura me deu um toque quando eu estava anotando numa folha o que eu ia perguntar [para os alunos], que eu estava esquecendo o som do “h”. Ela me deu um toque e eu achei ótimo, porque eu acho que eu ia esquecer. Eu não sei se, na hora do exercício, eu ia lembrar, por isso eu achei bom o toque que ela me deu. (Márcia, SF7, 16/08/2006)

Se de um lado ajudar e ser ajudado pareceu ser de extrema importância para essas participantes, de outro, houve momentos em que essa ajuda não foi muito benéfica, pois causou alguns momentos de insegurança. Além disso, essa ajuda foi considerada, por alguns dos participantes, uma maneira de desautorizar o estagiário que estava dando aula naquele momento. As percepções de Márcia e Laura mostram essa dificuldade:

- [4] [e]u penso que isso é muito pessoal, vai de professor para professor. Por exemplo, você vê que um professor está fazendo, falando, pronunciando alguma coisa errada, e você lá atrás [referência aos demais estagiários que assistiam às aulas sentados no fundo da sala de aula] corrigir. Tem gente que gosta, tem gente que perde a concentração. Algumas vezes [em que foi corrigida] eu me toquei, em outras eu me desconcentrei. (Márcia, SF8, 23/08/2006)
- [5] [e]u acho que [ser corrigido], no momento que você está dando aula, você pode perder o rebolado, e isso pode atrapalhar porque a pessoa pode se sentir meio perdida. Eu acho que é um ponto para falar ou voltar [depois da aula, nos momentos de reflexão] e mostrar o problema. Eu acho também que pode desautorizar o professor que está lá frente, dando aula. Se você está lá na frente e outro falar, o aluno pode ver isso e a gente [quem está dando aula] vai ficar meio sem saber o que fazer. (Laura, SF8, 23/08/2006)

Analisadas superficialmente, as percepções de Márcia e Laura apresentadas nos excertos [4] e [5] podem dar a idéia de que elas não estão abertas a aprender com seus pares, uma vez que fica claro que a ajuda dos colegas – quer fosse dos demais estagiários, das professoras-mentoras ou do professor de Didática – pode lhes causar certa insegurança para continuar com sua proposta de trabalho. Além disso, ser ajudado durante a atuação pode dar aos alunos a impressão de que aquele professor não domina o conteúdo que está sendo exposto. Observadas com mais cuidado, percebe-se que o que incomoda as participantes não é exatamente a presteza com que seus pares tentam ajudar, mas sim o momento em que isso ocorre. No entender de ambas as participantes, o melhor seria que as correções ou sugestões ocorressem em outro momento, o que aponta para os momentos de reflexão realizados nas sessões de *feedback* após as aulas. Também creio que essa dificuldade em lidar com essas correções durante a aula pode ser creditada à inexperiência das participantes como professoras, pois fica claro, nos excertos analisados, que o fato de elas não terem muita fluência na língua-alvo dá margem para que os alunos não as respeitem como professoras.

Já para o participante Pedro, ser corrigido durante o tempo em que está ministrando aulas parece não ser um incômodo:

- [6] [a]h, eu não perco as estribeiras não. (Pedro, SF8, 23/08/2006)

Essa segurança de Pedro parece estar relacionada principalmente a sua experiência em sala de aula. Acredito que seus oito anos de carreira contribuíram para que ele não se sentisse diminuído ou desautorizado como professor ao ser corrigido pelos seus pares durante suas aulas. Soma-se a isso o fato de que, por ter morado em país de língua inglesa por cerca de dois anos, tem uma maior competência na língua.

Além de estar aberto a aprender consigo mesmo e com os outros, o professor reflexivo também precisa reconhecer as próprias deficiências e considerar as conseqüências de suas ações para e na aprendizagem de seus alunos. O professor que age dessa forma se mostra possuidor da atitude da “sinceridade” apresentada por Dewey (1959).

2.1.2 “Sinceridade”

Já nas percepções de Laila foi possível encontrar a atitude que Dewey (1959) chama de “sinceridade”, visto que, ao analisar a aula de seus pares e a própria, Laila se preocupa em verificar se sua prática, bem como a dos colegas, surte o efeito necessário, que é a aprendizagem dos alunos:

- [7] [s]ó achei que uma turma que estava à esquerda ficou muito esquecida [pela estagiária que dava aula]. O que aconteceu foi que eles [os alunos] começaram numa atmosfera de empolgação, de repente, foram ficando quietinhos, quietinhos. Teve uma hora que pediram um voluntário, aí os alunos do lado esquerdo levantaram a mão e nem foram notados. Essa foi a única observação que ficou mais forte, porque, como eu ia dar aula na seqüência, eu fiquei preocupada em tentar sanar a situação. Não sei se eu consegui, porque, na hora, a gente que está lá na frente fica nervoso também. E depois, uma coisa que eu percebi foi que, enquanto eu estava dando a minha aula, eu poderia ter sido flexível com meu plano. Eu tinha planejado uma coisa que as meninas já tinham trabalhado na aula delas, então eu poderia ter passado por cima daquilo e trabalhado mais aquela atividade em grupo. Eu achei que foi falho nisso. Se eu fosse fazer de novo, eu ia corrigir isso. (Laila, SF5, 17/05/2006)

A “sinceridade” está presente no momento em que Laila aponta os problemas ocorridos na aula dos colegas e na sua, procurando aprimorar sua prática a partir dessas observações. Ela percebe que tanto as ações deles quanto as próprias não conseguem alcançar os alunos, fazendo com que estes se dispersem durante as aulas. Ao observar este problema na aula dos colegas, Laila, quando inicia a sua aula, tenta corrigi-lo, buscando integrar toda a turma. Suas percepções também revelam que há uma grande distância entre identificar o problema ou dificuldades nas aulas dos colegas e querer fazer diferente na própria aula, visto

que o fator nervosismo parece ser comum a todos. Essas percepções de Laila apontam para a auto-avaliação de suas ações, bem como mostram que ela procura, por meio da observação dos resultados obtidos, reavaliar suas ações. Essa reavaliação mostra que Laila aprendeu algo novo a partir da reflexão feita sobre as aulas observadas, caracterizando assim a atitude de “sinceridade”, apontada por Dewey (1959), como básica para e na constituição do hábito de refletir.

A análise de uma das aulas dadas por Laura e Pedro levou Luísa a acreditar que é possível refazer algo que não tenha dado certo, aprimorando suas ações. A “sinceridade” pode ser considerada uma atitude de Luísa porque ela reconheceu suas dificuldades e percebeu, a partir da análise das ações de seus pares, a possibilidade de mudanças em sua própria prática:

[8] [e]u adorei a aula de hoje. E eu aprendi muito nessa aula, porque, na semana passada, na última aula que eu dei, eu fui embora frustrada. Hoje eu tive a convicção de que o professor não pode se sentir assim, porque sempre é possível criar coisas novas, melhorar. Eu achei a aula muito criativa. Eu gostei muito da aula e ela vai ficar, para mim, como um modelo, porque eu gostei mesmo. (Luísa, SF10, 13/09/2006)

A “sinceridade” também foi demonstrada por Luísa ao analisar uma de suas aulas:

[9] [e]u planejei uma coisa, mas acho que, às vezes, você planeja e não dá certo. Eu vi que eu fiz errado, porque eu deveria ter administrado melhor o meu tempo. Eu queria trabalhar com eles [os alunos], depois da história construída, o inglês, mas aí não deu tempo. (Luísa, SF3, 03/05/2006)

Pode-se dizer que a reflexão feita por Márcia acerca de uma de suas aulas também se pautou pela “sinceridade”:

[10] [o]utra coisa que eu achei difícil de administrar foi o tempo de português e de inglês, porque eu tentava falar em inglês, mas eles [os alunos] perguntavam o que eu disse e eu traduzia. É difícil administrar esse tempo de inglês e português. Eu queria falar em inglês, mas eles ficavam perguntando muito. E achei que, na aula, eles estavam entendendo outra coisa. (Márcia, SF3, 03/05/2006)

Ao admitir que teve dificuldades em identificar o quanto deveria ou poderia usar a língua materna ou a língua-alvo durante sua aula, Márcia se mostrou bastante sincera. Isso ficou claro no reconhecimento de sua malograda tentativa de falar somente em inglês durante a aula em questão.

Pedro também se auto-avaliou, demonstrando “sinceridade” ao reconhecer que se sente nervoso ao realizar jogos em sala de aula:

- [11] [m]as na hora da gente dar esses tais de *games*, a gente fica nervoso. Eu fico super nervoso na hora dos *games*, porque aquela agitação parece que passa para a gente. Aí, você fica nervoso. Você esquece os passos que tem que fazer. (Pedro, SF3, 03/05/2006)

É importante ressaltar que a constatação e a admissão dessas dificuldades ou limitações por parte dos participantes têm estreita relação com as conseqüências de suas ações para os alunos, o que caracteriza a atitude da “sinceridade”, conforme proposta por Dewey (1959). Eles deixaram clara a sua preocupação com a aprendizagem da turma, como se pode ver em minhas anotações sobre as aulas dadas no dia em que ocorreu a sessão de *feedback* de número 3:

- [12] [p]ercebe-se uma real preocupação com a aprendizagem dos alunos. (NC, 03/05/2006)

Seguindo os pensamentos de Dewey (1959), o professor reflexivo também deve ser responsável pela própria formação, buscando os conhecimentos necessários ao seu aperfeiçoamento profissional nas mais diferentes fontes.

2.1.3. “Responsabilidade”

A terceira atitude – “responsabilidade” – reflete a capacidade do professor em considerar as conseqüências do que faz e a responsabilidade por sua própria formação. Os participantes, independentemente de sua experiência com o ensino de inglês ou da falta dela, se mostraram preocupados tanto com as conseqüências de suas ações quanto com a própria formação. As percepções de Laura apontam para isso:

- [13] [q]uando eu estava dando aula, eu senti um pouco de falta da fluência. Acho que a gente sente falta. Você vê que pode melhorar mais, que você precisa. Acho bom também isso, nesse momento, de você ver que vai ter que buscar mais e que isso vai ser bom também para a sua aula. (Laura, SR1, 12/05/2006)

A atitude da “responsabilidade” (DEWEY, 1959) se faz presente nas percepções de Laura quando ela afirma ser necessário buscar novos conhecimentos para aperfeiçoar sua fluência na língua. Além disso, a constatação de Laura dessa sua necessidade se constitui como um primeiro passo para a busca de conhecimentos também acerca de sua futura prática. Sua preocupação em se tornar mais fluente na língua que ensinará me parece uma maneira de considerar as conseqüências de suas ações.

O fato de Luísa e Pedro considerarem a importância do professor para os estudantes de

inglês em seu primeiro contato com a língua-alvo e de se preocuparem com as conseqüências da postura desse professor mostra que a “responsabilidade” é uma das atitudes de ambos os participantes:

[14] [e]ssa postura do professor [considerar o aluno holisticamente] é muito importante para o aluno, para seu aprendizado. Porque você [professor] pode contribuir muito para o aprendizado do aluno quando você usa essa postura. E o que acontece na quinta série fica gravado na mente do aluno para o resto da vida dele. (Luísa, SF1, 19/04/2006)

[15] [q]uinta série é a primeira vez que eles [alunos] estão tendo [aulas de] inglês. Aí, se eles pegarem um professor que não está nem aí, eles podem até criar um bloqueio com língua, porque é a primeira impressão que eles tiveram. (Pedro, SF1, 19/04/2006)

A preocupação com as conseqüências de seus atos para a aprendizagem dos alunos pode ser observada nas seguintes percepções de Laila:

[16] [n]a próxima semana, se for possível, eu gostaria de retomar [a aula] para fazer a correção da atividade que eu passei para casa e trabalhar mais escrita com eles [alunos], porque eles estão muito perdidos, no sentido de que eles não estão levando nada para casa. Alguma coisa para fixar. Se for possível, eu gostaria de, nos meus vinte minutos da semana que vem, eu fazer isso: trabalhar o que ficou a desejar hoje. (Laila, SF5, 17/05/2006)

Segundo Laila, havia a necessidade de fixar o conteúdo apresentado. Sob o seu ponto de vista, aquela aula não foi suficiente para essa fixação. A atitude da “responsabilidade”, proposta por Dewey (1959), se mostra na fala de Laila no momento em que ela pede para continuar sua aula na semana seguinte, uma vez que, ao analisar suas ações, observou que não houve uma contribuição efetiva de sua parte para a aprendizagem dos alunos, portanto era necessário fazer uma revisão.

É portador da atitude de responsabilidade aquele professor que busca valorizar o conhecimento prévio de seus alunos e que procura auxiliá-los na construção do conhecimento, proporcionando-lhes oportunidades para isso. Vejamos uma das percepções de Márcia que mostram essa atitude:

[17] [e]u não queria dar a regra pronta [do uso do artigo indefinido “a/an”]. [Os alunos] demoraram um pouquinho, até que alguém conseguiu formá-la. Eu fui dando dicas, ajudando, para não dar a coisa pronta. Eles demoraram um pouquinho, mas conseguiram. Alguém falou a regra e nós aprendemos juntos. (Márcia, SR4, 01/09/2006)

Descrevendo as ações tomadas por ela na aula, cujo assunto era o uso do artigo

indefinido “a/an”, Márcia se preocupou em considerar o conhecimento prévio dos alunos acerca desse tópico gramatical, bem como em guiá-los na construção da regra. Esse seu modo de agir revela que ela se preocupa com as conseqüências de suas ações para o aprendizado dos alunos, demonstrando assim que a “responsabilidade” é um aspecto constituinte de seu saber.

Os excertos aqui apresentados revelam que as participantes inexperientes se mostraram bastante maduras para compreender a relevância das opiniões de seus pares para a sua formação; da análise de suas ações com vistas ao próprio aprimoramento ou até mesmo mudanças, se elas as julgarem necessárias; e de assumir a responsabilidade por aquilo que fazem, ainda que as ações ou atitudes tomadas não tenham surtido o efeito esperado. Para mim, essa demonstração de “abertura de espírito”, “sinceridade” e “responsabilidade” – as três atitudes basilares para a reflexão, conforme propõe Dewey (1959) – revela que o hábito de refletir sobre o próprio fazer pedagógico poderá se instalar na vida desses participantes ao longo de suas carreiras.

2.2 Ser ou se tornar professor reflexivo

Os participantes, conforme apontado anteriormente, demonstraram ter as três atitudes basilares propostas por Dewey (1959) para que eles se tornem professores reflexivos. Mas o termo “professor reflexivo” suscita discussão, pois, conforme Pimenta (2002) aponta, as diferentes maneiras como esse conceito vem sendo utilizado desde o seu surgimento nos anos 1990 até os dias atuais tendem a causar uma ambigüidade na sua compreensão. A autora sugere que tal ambigüidade se constitui quando consideramos a reflexão como capacidade inerente a todo ser humano. Pimenta (2002) aponta que a reflexividade deve ser entendida nos moldes propostos por Dewey (1959) e Schön (1983), ou seja, como um movimento em prol da valorização dos conhecimentos do professor advindos de sua própria experiência.

No entanto, conforme Dewey (1959, p. 25) ressalta, nem todo pensamento é reflexivo, pois o indivíduo, diante de uma dúvida qualquer, pode se precipitar e chegar a “uma conclusão, sem pesar os pensamentos em que se baseia”. O autor afirma que o pensamento reflexivo vai sendo construído e se tornando uma práxis cotidiana à medida que o professor vivencia sua profissão. Conforme Freire (1996/2007, p. 32) afirma, “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente”, sendo assim “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. Daí decorre a importância da pesquisa que, para Charlot (2002), não deve dizer ao professor o que ele deve fazer, mas criar instrumentos que possibilitem a

compreensão do fazer pedagógico sob o ponto de vista não só da pesquisa, mas também do próprio professor, amenizando a relação hierarquizante estabelecida entre pesquisador acadêmico e professor.

As percepções dos participantes mostradas a seguir não deixam dúvidas quanto à importância das reflexões realizadas durante as sessões de *feedback* e as sessões reflexivas para a constituição de sua prática e para sua formação como professores de inglês. Além disso, esses fragmentos mostram que os participantes percebem a necessidade de pensar sobre suas ações anteriores, a fim de que possam aprimorá-las ou mudá-las.

Segundo a participante Luísa, em dois momentos diferentes, refletir sobre as aulas é uma oportunidade de aprimorar a prática pedagógica:

[18] [e]u acho que assistir à fita é muito importante por isso [perceber o que não havia sido visto em outros momentos de observação]. Porque você vai vendo seus erros, a sua atuação. (Luísa, SR1, 12/05/2006)

[19] [n]ós estamos aprendendo. Eu acho que tudo isso é válido. Ainda mais agora que a gente vai discutindo sobre cada ponto [da aula]. Isso é bom porque a gente vai tentando evitar os erros, vai melhorando. (Luísa, SF9, 23/08/2006)

Laura, ao analisar os momentos de reflexão promovidos durante as sessões de *feedback* e as sessões reflexivas, corrobora a idéia de Luísa, uma vez que para ela esses momentos contribuíram para aprimorar sua própria prática:

[20] [e]sses dois momentos [as sessões de *feedback* e as sessões reflexivas] são momentos riquíssimos, essenciais mesmo. Durante os *feedback*, estava tudo fresquinho [na memória]. A gente falava da aula do colega e da própria; ouvia a opinião deles; compartilhava as nossas idéias com os colegas e com os professores; com você [se referindo a mim quando eu ainda era somente a pesquisadora]... Eram momentos muito bons que, na formação, ajudava a gente a preparar a aula seguinte. Eram momentos em que a gente mostrava as nossas fraquezas, limitações, às vezes, as nossas satisfações também. Foram momentos bem marcantes que contribuíram para minha prática, para eu, hoje, ter a visão da importância do *feedback* nas minhas aulas e pensar que depois da aula continua. Nas sessões reflexivas, com a visualização das aulas, eu acho que acrescenta, porque você pode ver algo diferente e a reflexão que você faz é maior. (Laura, EF, 24/11/2006)

[21] [f]oi bom a gente assistir à aula depois, para a gente ver coisas que a gente não tinha percebido. (Laura, SR1, 12/05/2006)

As percepções de Laura apresentadas nos fragmentos [20] e [21], além de apontarem a relevância de refletir acerca de sua prática durante o estágio supervisionado, também mostraram que o pensamento reflexivo da participante tende a se tornar uma *práxis* cotidiana

(DEWEY, 1959). Isso parece bem claro quando Laura afirma que “depois da aula continua”, ou seja, após o término da aula, faz-se necessário considerar as ações tomadas pelo professor durante essa aula. Também foi possível perceber que, para Laura, as sessões de reflexão estimuladas pelo vídeo das aulas promoveram uma reflexão mais aprofundada de suas ações, visto que, segundo a participante, alguns aspectos de sua prática que passaram despercebidos nas sessões de *feedback* ficaram mais evidentes naquelas sessões.

Assim como para Laura, Pedro também apontou o caráter formador dos momentos de reflexão gerados nas sessões de *feedback* e nas sessões reflexivas:

[22] [e]u posso dizer que, esse pouquinho de tempo em que eu fiz o estágio, nas sessões de *feedback* [com as professoras-mentoras] e com o professor de Didática, eu aprendi mais do que quando eu fiz cursos específicos [especialização] mais longos. E eu acho que quando você se vê em ação, você é muito mais crítico do que no *feedback*, porque você vê seus movimentos, o olhar, o que você falou ali na hora, como você respondeu, como os alunos reagiram, como você reagiu. Na sessão de *feedback*, você acabou de dar aula e, às vezes, não dá para refletir sobre essa aula. Mas, no vídeo, já passou algum tempo, dá para você analisar com mais calma. (Pedro, EF, 04/12/2006)

Analisando as percepções de Pedro, vê-se que as sessões de reflexão lhe trouxeram mais subsídios para avaliar mais profundamente tanto suas ações quanto as de seus colegas. Além disso, ficou claro que a reflexão realizada naqueles dois momentos, associada às aulas de Didática, favoreceu a expansão de seus conhecimentos. O fato de Pedro considerar a visualização de sua própria atuação um recurso que lhe permite refletir de modo mais profícuo sobre suas ações demonstra que o caráter reflexivo de seus pensamentos foram sendo constituído ao longo da realização do estágio supervisionado. Isso fica bastante claro quando ele mesmo aponta a possibilidade de analisar suas ações mais calmamente após algum tempo de sua execução. Também acredito que os pensamentos de Pedro podem e devem ser considerados reflexivos justamente por ele ter sido capaz de perceber e creditar às sessões de reflexão e de *feedback* um caráter formador.

Freire (1996/2007), como foi apresentado anteriormente, salienta que o pensamento reflexivo vai se constituindo à medida que o professor utiliza essa sua capacidade para resolver os problemas ou dificuldades que surgem ao longo do exercício profissional, no intuito de superar o “pensar ingênuo”. Segundo Freire (1996/2007), esse tipo de pensamento se associa ao senso comum. Porém, o autor ressalta que todo o conhecimento gerado por esse modo de pensar deve ser acrescido de criticização. No âmbito da carreira de professor, isso significa produzir saberes que resultem de “procedimentos metodicamente rigorosos” (Freire,

1996/2007, p. 31). Em outras palavras, o professor deve se tornar um pesquisador de sua própria prática, superando a curiosidade ingênua. O participante Pedro parece caminhar para a superação desse modo de “pensar ingênuo”:

[23] [a]ntes do estágio, das aulas de Didática, eu dava aula de língua inglesa, eu não levava nada em consideração. Agora, eu já levo em consideração o aspecto social, o cultural, tem tudo aqui na minha cabeça quando eu vou ensinar inglês, entendeu? Então, eu levo tudo isso em consideração. Até mesmo na hora de elaborar uma aula, que seja uma coisa pertinente na questão social, na questão até política mesmo. Antes eu dava aula de inglês e não considerava nada. Agora, eu sou o *humanistic teacher*. (Pedro, EF, 04/12/2006)

A percepção de Pedro de que leva em consideração aspectos sociais, culturais e políticos na elaboração de suas aulas após ter passado pelo período do estágio supervisionado e pelas aulas de Didática e Prática de Ensino de Inglês aponta para uma possível superação do “pensar ingênuo”. Essa sua percepção pode ser considerada um início de reflexão crítica. Além disso, sua percepção mostra que o estágio supervisionado; o papel dos professores-mentores e do professor de Didática; as relações dialógicas estabelecidas com seus pares; a observação das aulas dos colegas e das suas; juntamente com as sessões de *feedback* e as sessões reflexivas se constituíram como fatores decisivos para a caminhada em direção ao pensamento crítico sobre a própria prática.

Laila percebe os momentos de reflexão promovidos nas sessões de *feedback* e nas sessões reflexivas do seguinte modo:

[24] [n]o *feedback*, eu acho que o mais importante nele é porque ele trabalha, lida com essa questão do emocional, do aqui, do agora. Já a sessão de visualização tem um cunho mais racional, porque agora você está fora da situação, então você tem mais condições até de assumir que você errou, de ver as coisas que, no dia, você não viu, porque você estava afetado emocionalmente. Eu penso que são dois aspectos distintos, e os dois têm a sua importância. Mas em termos de avaliação, como professora, eu penso que a visualização é mais rica justamente por isso, porque você tem uma visão mais geral do todo. (Laila, EF, 21/11/2006)

As percepções de Laila registradas no fragmento anterior deixaram bem clara a importância tanto das sessões de *feedback* quanto das sessões reflexivas para a sua formação como professora. Além disso, ao considerar os aspectos envolvidos nos dois diferentes momentos de reflexão, as percepções de Laila apontaram para a superação do “pensar ingênuo”. O caminho para o “pensar certo” se evidencia pelo fato de ela considerar que as sessões de reflexão estimuladas pela visualização das aulas podem promover uma análise

mais racional e distanciada de suas ações. Essa racionalização e esse distanciamento são característicos da pesquisa, e esta, para Freire (1996/2007), é o alicerce da superação do pensamento ingênuo.

Corroborando as idéias de Freire (1996/2007) de que a “formar” é muito mais do “treinar” e que é preciso que o professor faça e pense sobre o que faz, ou seja, pesquise a si mesmo e sua própria prática, Pimenta (2002) e Contreras (2002) alertam para a massificação do conceito de “professor reflexivo”. Segundo esses autores, esse conceito tem sido transformado em pacotes de técnicas reflexivas para serem usados pelos professores e num *slogan* vazio de conteúdo. De acordo com esses dois teóricos, essa confusão na utilização do termo provoca a perpetuação das tradições pedagógicas ou uma volta a elas, privilegiando a formação tecnicista do professor e fazendo com que o termo perca o sentido utilizado por Schön.

Schön (1983) propõe uma formação baseada na “epistemologia da prática”, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta [formação], e o reconhecimento do ‘conhecimento tácito’, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato” (PIMENTA, 2002, p. 19). Segundo Schön (1992), o “conhecimento tácito” é adquirido com base na intuição, na espontaneidade e na própria experiência, sendo, portanto, o conhecimento cotidiano revelado pelos indivíduos. Porém, esse conhecimento não é consciente, isto é, o professor sabe fazer, mas nem sempre consegue dizer como faz. Em Schön (2000), o conhecimento tácito também é chamado de “conhecer-na-ação”. A valorização do conhecimento do professor, gerado a partir da análise de sua ação em sala de aula, fará do docente um professor pesquisador que busca solucionar os problemas por ele enfrentados, tendo como base não só as teorias externas (estabelecidas nas universidades e nos centros de pesquisa), mas também o seu conhecimento prático (construído ao longo de suas experiências como docente).

Ser ou se tornar um professor reflexivo não é tarefa que se realize em um estalar de dedos ou passe de mágica. O pensar reflexivo é construído por meio das experiências formadoras (JOSSO, 2004) vivenciadas pelo professor ao longo de sua vida pessoal e profissional e pelo contínuo diálogo com as teorias acadêmicas. “Experiências formadoras”, para Josso (2004, p. 48), são as vivências particulares do professor que ganham *status* de experiências “após um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido, sentido”, simbolizando, assim, atitudes, comportamentos, pensamentos e a prática do docente. Desse modo, a elaboração do pensar certo (FREIRE, 1996/2007) demanda tempo

e disposição para a pesquisa constante; abertura de espírito para perceber novas alternativas e possibilidades e paciência para escutar os outros – sejam eles alunos, os próprios pares ou formadores; dedicação “de todo o coração” (DEWEY, 1959) ao que se propõe a fazer, ou seja, comprometimento com a pesquisa ou com o ensino; e responsabilidade por seus atos e, conseqüentemente, por sua própria formação após o período universitário.

Acredito que os participantes desta pesquisa se mostraram propensos a fazer da reflexão sobre suas práticas um hábito. Além disso, creio que os momentos de reflexão promovidos durante todo o processo de construção deste estudo foram bastante relevantes para a constituição dos participantes como profissionais do ensino de língua inglesa. Como eles próprios afirmaram, com suas peculiaridades, cada um dos instrumentos de reflexão contribuiu mais ou menos para a sua formação como professores. Para as participantes inexperientes no ensino de inglês – Márcia, Laila, Laura e Luísa –, esses momentos significaram a possibilidade de visualizar o mundo da sala de aula sob outro olhar, ou seja, como professoras e não como alunas. Além disso, refletir sobre suas práticas pedagógicas parece ter representado para elas uma oportunidade de avaliar suas próprias ações; trocar experiências com seus pares, de observar e serem observadas, emitindo suas opiniões sobre a prática dos colegas e ouvindo as considerações dos demais participantes sobre suas ações; enfim, de se formarem profissionalmente. Já para o participante mais experiente – Pedro –, as reflexões suscitadas durante a realização do estágio supervisionado parecem ter contribuído sobremaneira para a sua formação, pois, conforme ele mesmo esclareceu, ele aprendeu muito mais durante esse curto período de preparação do que em cursos de especialização dos quais tomou parte e, ainda, ele pôde vivenciar o contexto da escola pública. Quanto a mim, posso dizer que, ao observar os participantes atuando, pude (re)pensar minha própria prática como professora de inglês. Como professora-mentora, tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos sobre formação de professores que adquiri durante minha graduação e pós-graduação.

Capítulo 3

O estágio supervisionado na formação universitária de professores

O propósito da formação docente não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar os lugares procurados.

M. A. A. Celani

A formação contínua e universitária²¹ de professores têm sido alvo de discussões e pesquisas de vários autores e de professores-formadores interessados em debater os desafios que se apresentam para o exercício de formar professores. Essas discussões têm sido realizadas sob a perspectiva de combinar teoria e prática, de modo a garantir que os cursos de formação possam proporcionar oportunidades para que os professores reflitam sobre suas ações desde a graduação, a fim de que estes se tornem, quando em exercício, “agentes de mudanças em seus contextos profissionais” (CELANI e COLLINS, 2003, p. 71).

O estágio supervisionado, também alvo de vários estudos, sendo parte integrante da formação de professores, se configura, em muitos casos, como um meio para diminuir a distância entre a teoria ensinada na graduação e a prática realizada pelos participantes. Sendo assim, neste capítulo, primeiramente, abordo as percepções dos participantes sobre o estágio supervisionado na formação de professores de língua inglesa. Em seguida, trato da formação do professor de inglês e da (não)influência dos cursos de formação na prática desse professor. Por último, apresento as percepções dos participantes sobre a importância das professoras-mentoras para sua formação.

²¹ Autores, tais como Vieira-Abrahão (2002) e Castro (2003), usam o termo “formação inicial” ou “formação pré-serviço” para se referir ao período de formação correspondente aos estudos universitários nos cursos de licenciatura. Opto por “formação universitária” por acreditar que o futuro professor, ao adentrar os portões da universidade, traz consigo uma série de conhecimentos sobre aprender e ensinar advindos de sua própria experiência como estudante, os quais serão informados pela teoria acadêmica. Quanto ao termo “pré-serviço”, este me parece um pouco inadequado, uma vez que vários dos alunos da graduação já são professores e, somente naquele momento, puderam participar de um curso universitário.

3.1 Estágio supervisionado e formação de professores

Formação universitária de professores e estágio supervisionado estão intrinsecamente ligados, e este último se caracteriza como um momento de extrema importância na e para a formação do profissional docente. O estágio supervisionado propicia os primeiros contatos com a prática profissional dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, permitindo ao professor a oportunidade de ter uma visão geral dos fatores que podem influenciar o seu trabalho. Em Gimenez e Pereira (2007, p. 97), essa etapa da formação de professores, na atualidade, “se configura como um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores, não sendo mais visto apenas como um espaço de prática para os futuros professores”.

É importante ressaltar que os recentes cursos de formação de professores têm dado uma maior importância à figura do professor como construtor do próprio conhecimento e gerador de teorias sobre esse conhecimento e acerca da aprendizagem como um todo, valorizando o estágio como um primeiro momento de observação e reflexão sobre a prática do docente. Segundo García (1999, p. 47), dessa forma os professores deixam de ser vistos como meros “técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas” e passam a ser encarados como sujeitos de sua formação por meio das informações que detêm, das decisões que tomam, do conhecimento prático que geram, das crenças que possuem.

A formação de professores, na concepção de García (1999, p. 22), se caracteriza como “um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”. Josso (2004, p. 39) não só corrobora essa idéia de interação entre formador e formando, mas também salienta que se formar significa “integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros²² [...]. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”. Sendo assim, durante a formação, o professor precisa buscar essa integração da sua prática pedagógica que vai se constituindo com os seus conhecimentos prévios e aqueles adquiridos no curso universitário. As concepções de formação desses dois autores deixam bastante clara a necessidade de aliar prática e teoria. No caso dos profissionais docentes em formação universitária, essa associação se dará, primeiramente, no próprio curso e durante o estágio supervisionado. Daí decorre a importância dessa etapa na e para a formação dos futuros professores.

²² Os “registros” a que Josso (2004) se refere são o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico.

Para Nóvoa (1992), a formação consiste não só em adquirir conhecimentos técnicos, mas também em promover a socialização e a configuração do professor como profissional. No entanto, o autor salienta que os cursos de formação, em sua maioria, não têm atendido a essas premissas, levando os profissionais formados a se tornar meros técnicos do ensino, utilizando métodos e procedimentos que, muitas vezes, não se aplicam aos contextos em que atuam. Nóvoa (1992, p. 25) salienta que

a formação 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. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Em Freire (1996/2007), também encontramos eco da necessidade de os cursos de formação se pautarem por uma abordagem crítico-reflexiva. Segundo o autor, a experiência educativa não pode se restringir ao treinamento puramente técnico, prescindindo de seu caráter formador. Para esse profundo conhecedor e pesquisador da educação, há que se ligar prática e teoria por meio da reflexão crítica das ações discentes, reflexão esta que se caracteriza pelo “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Pautando-se pela prática refletida, a formação universitária, e por extensão o estágio supervisionado, pode evitar que o professor seja apenas um mero repetidor das técnicas e métodos apreendidos na academia, rompendo assim com a perpetuação de modelos característica da aprendizagem realizada apenas por meio da observação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002).

O modo como o estágio supervisionado é realizado no CEPAE busca integrar os conhecimentos prévios dos estagiários, as teorias acadêmicas por eles já adquiridas, bem como lhes apresentar uma das possíveis realidades de trabalho que os futuros profissionais docentes encontrarão quando iniciarem suas carreiras. Além disso, há uma relação de parceria colaborativa entre as instituições universitárias de origem dos estagiários e essa escola-campo. Segundo Gimenez e Pereira (2007), com base em Foerst (2005)²³, nesse tipo de parceria, a formação acontece para os todos os sujeitos envolvidos – supervisores, mentores e estagiários. O estágio, no CEPAE, sob a premissa da colaboração, é realizado em perfeita consonância com a Lei nº 8.859 de 23/06/1994, que prevê em seu Artigo 1º, parágrafo 2º:

²³ FOERST, E. *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2005.

o estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo o disposto na regulamentação da presente lei.

Apontada a necessidade de integrar prática e teoria já desde o estágio supervisionado, vejamos como os participantes perceberam esse período para a sua formação.

Laila percebeu o estágio supervisionado como enriquecedor para a sua formação, apesar de, como ela mesma diz, ser uma experiência nova:

[25] [e]u considero esse período como positivo, pelo menos na minha experiência, porque eu já trabalhei algumas vezes – poucas – como substituta, dando aula de inglês, mas nunca com aquela responsabilidade de fazer um plano de aula, de dar aula, de falar inglês com a turma. Isso tudo para mim foi novo. E o novo, dependendo da maneira como você encara, sempre é muito enriquecedor. E, no meu caso, como eu estava ali para ser treinada, havia muita expectativa, muitos medos também. (Laila, EF, 21/11/2006)

Laila, superando os próprios medos acerca do que e de como poderia ser o estágio, consegue perceber aspectos positivos na realização dessa etapa de sua formação. Ela percebe que esse desequilíbrio resultante dessa nova experiência pode trazer contribuições para ela como profissional. A participante me pareceu propensa a correr “riscos para aprender a ser professora”, tanto que ela encara os desafios do estágio e busca captar o que há de mais necessário a sua formação. Também foi possível notar, pela utilização da palavra “treinada”, que a percepção de Laila sobre o estágio supervisionado comunga com o paradigma da racionalidade técnica. Conforme aponta Schön (2000, p. 15), nesse parâmetro epistemológico, “os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. (...) por meio da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico”. Em outras palavras, em um primeiro momento, Laila parece ver o professor como um mero aplicador de técnicas desenvolvidas por especialistas e o estágio supervisionado como o momento para adquirir tais técnicas.

A profissão de professor exige que se corram riscos, ou seja, que se busquem alternativas quando houver problemas a serem solucionados. Segundo Celani (2004, p. 43), o risco “refere-se a um acaso avaliado em função das probabilidades futuras. (...) O risco é ligado à inovação, ao mundo das transformações, das iniciativas ousadas face a um futuro problemático”. Além disso, ainda segundo essa autora, o risco, no contexto educacional, deve ser visto como agente propiciador de aprendizagem, adaptabilidade e progresso. A percepção

de Laila, ao se referir ao “novo”, relacionando-o aos seus medos e expectativas sobre o estágio, reflete essa idéia de transformação apontada por Celani (2004). Quando a participante diz que passou a ter a responsabilidade de planejar e dar aulas e que o estágio foi enriquecedor, também fica claro que suas percepções apontam para o caráter formador do estágio, bem como apresentam a adaptação de seus conhecimentos prévios à nova situação de ensino e mostra um progresso em suas atitudes e ações durante o estágio.

Apontando o caráter transformador do risco e do medo presentes no trabalho docente, Celani (2004) ressalta que as mudanças que possam surgir do enfrentamento desses dois aspectos não seriam possíveis sem “confiança”, pois, para ela, sem este fator não poderá haver produtividade no ensino e aprendizagem, e nem as relações de colaboração se estabelecerão. As percepções de Laila presentes no excerto a seguir demonstram que o risco e o medo foram enfrentados por ela, e isso parece tê-la feito se sentir mais preparada para adentrar a sala de aula de inglês num futuro próximo. Além disso, a importância da colaboração de seus pares, das professoras-mentoras e do professor da disciplina de Didática e Prática de Inglês, bem como a ajuda de outros fatores em sua formação são por ela ressaltados:

[26] [a] avaliação que faço é de um período muito bom, principalmente porque, mesmo considerando que o nível das minhas aulas não foi aquilo que eu gostaria que fosse, mesmo assim eu pude descobrir que eu sou capaz de fazer. Não foi tão difícil. Não é um bicho de sete cabeças. Eu me senti encorajada depois que terminou o estágio, principalmente porque eu não fui lá sozinha, fiz e depois ficou só no meu julgamento. Eu estava sob muitos outros olhares. Vamos dizer que estavam me analisando. E ouvir os outros também me ajudou muito. [Também ajudaram] as reflexões, nas sessões de *feedback*; assistir aos vídeos; uma das aulas que o professor de Didática fez conosco, mostrando fotos das nossas aulas e as perguntas que ele fazia. E até as perguntas que você [eu] e a Elizabete faziam, porque eram perguntas que ajudavam a gente a fazer uma reflexão mais direcionada. Quando você não tem alguém para te ajudar, você pensa aquilo que é óbvio. Você não pensa: “ah, eu podia ter avaliado melhor o comportamento da turma naquela situação assim ou assim”. Isso não é uma coisa que passa pela cabeça de uma pessoa inexperiente. E isso [a colaboração] me trouxe segurança. (Laila, EF, 21/11/2006)

As percepções de Laura também apontam para a influência positiva tanto da participação no estágio quanto das relações estabelecidas com a professora-mentora Elizabete e os demais participantes em sua formação:

[27] [o] período de estágio foi positivo acima de tudo. Aqui [escola onde se realizou o estágio] foi onde eu tive a oportunidade de ter o meu primeiro contato com sala de aula de língua estrangeira. Eu tive a oportunidade de ver pessoas dando aula; de ver como é [dar aula de

inglês]; de acabar com alguns mitos também. Porque, quando eu entrei aqui, todos falavam que o professor falava em inglês o tempo todo da aula. Então, eu pensei que ia ser impossível dar aula aqui. Quando eu vi, no início, a Elizabete dando aula, eu vi que ela, não por falta de domínio da língua, usava sim o português. Então, naquele momento, foi importante, porque, para mim, eu passei a perceber que podia sim dar aula ali. E essa escola foi o lugar também onde nós pudemos dar essas aulas, perceber nossos erros e aprender. Foram momentos de grande crescimento. (Laura, EF, 24/11/2006)

No fragmento [27], foi possível encontrar traços de medo do inusitado. Inicialmente, Laura se mostra temerosa de ter de dar aulas na escola-campo, pois suas impressões iniciais se pautam, principalmente, pelo mito de que as aulas de língua inglesa nessa escola ocorrem sempre na língua-alvo e o uso da língua materna é vetado ao professor e, portanto, aos estagiários que ali venham fazer seu estágio. No entanto, logo na primeira aula da professora-mentora observada, Laura percebe que o ensino de inglês ali não se processa do modo como imaginava. Ao contrário, o uso de português não só era permitido, mas um dos recursos usados pela professora para ensinar a língua-alvo. Constatar essa possibilidade deixou Laura mais segura para realizar seu trabalho durante o estágio. Ela percebeu que suas limitações lingüísticas não seriam obstáculos impossíveis de superar. Assim como os participantes do estudo de Mesquita (2005), Laura associou o (in)sucesso como estagiária a sua proficiência lingüística, acreditando ser necessário o uso da língua-alvo em sala de aula. Essas percepções de Laura sobre o estágio e a revelação de seus medos apontam para as futuras mudanças ocorridas em suas ações ao longo do processo de coleta de dados.

É interessante ressaltar ainda que, na visão dessa mesma participante, o estágio supervisionado a levou a perceber que o professor precisa lidar com diferentes problemas durante sua vida profissional:

[28] [e]u acho que tiveram interferências [nas aulas]. Por exemplo, a minha primeira aula, eu vi que foi uma aula que eu estava muito bem comigo, eu estava totalmente à vontade na sala de aula. Depois, tiveram acontecimentos aqui e no curso que refletiram [nessas aulas]. Depois, vieram os problemas da indisciplina dos alunos. Eu achei tão difícil. Eu achei que foi muito complicado. Só que, também depois, eu pensei: “Foi complicado? Foi. Mas, de certa forma, serviu para a gente ver a realidade mesmo, porque essa indisciplina está presente na sala de aula. É um problema da sala de aula”. Então, eu vi que foi muito bom, porque, hoje eu posso olhar para aqueles momentos e ver que eu devia ter agido diferente, às vezes. Então, naquele momento, eu achei que minhas aulas não foram boas. Já no final, na última aula, eu gostei. Então, eu acho que essa oscilação é natural mesmo. Eu vejo, hoje, que [essa oscilação] não faz parte só do estágio, mas faz parte da vida profissional. (Laura, EF, 24/11/2006)

Visto dessa forma, o estágio supervisionado parece ter cumprido seu papel formador no que diz respeito à formação de Laura, pois ela conseguiu perceber, ao menos em parte, os problemas que podem surgir em sala de aula. Além disso, parece ter havido um movimento de conscientização da realidade (MESQUITA, 2005) a ser enfrentada, ou seja, atuar como professor oferece momentos de realização plena, por exemplo, quando uma aula funciona perfeitamente. Por outro lado, existem os momentos de completa frustração, nos quais se tem a impressão de que nada funciona. Laura enfrentou esses dois momentos durante a realização do estágio supervisionado, mas conseguiu perceber que isso faz parte da profissão de docente. A reflexão sobre as ações tomadas durante as aulas evidenciam que o estágio supervisionado contribuiu para a elaboração desse pensamento de Laura.

Nas percepções de Luísa, o estágio contribuiu sobremaneira para a sua formação:

[29] [e]u vou falar de coração. Para mim, foi excelente, porque eu errei muito, mas eu aprendi muito. Eu tenho certeza que isso vai me ajudar mais para frente, porque eu pretendo trabalhar, contribuir lá fora com o meu conhecimento. E isso vai me ajudar demais. Principalmente, com relação aos meus erros, porque esses, você não esquece nunca. Então, você sempre vai tentar corrigir. Eu achei que foi muito bom, foi gratificante pelo companheirismo do grupo, porque eu fui privilegiada com esse grupo. (Luísa, EF, 28/11/2006)

Analisando o fragmento [29], pode notar que o estágio e as relações dialógicas estabelecidas com seus pares levou a participante a perceber seus próprios erros e a tentar corrigi-los. Essa disposição para a auto-análise de suas ações foi um ponto bastante positivo no que concerne ao caráter formador do estágio supervisionado. Parece que essa etapa da formação docente foi bastante proveitosa para essa participante, pois, como no estudo de Mesquita (2005), Luísa percebeu o estágio supervisionado como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Por outro lado, faz-se necessário ressaltar que a própria Luísa apontou a incompletude do processo de formação ao fim da realização do estágio supervisionado. Questionada sobre sua atuação durante esse período, ela avalia o processo da seguinte maneira:

[30] [e]u achei que, no final, eu estava cometendo erros lá do início, mas em muita coisa eu melhorei. Eu acho que tem coisas que levam tempo, porque o estágio é um período que não é suficiente para tudo isso ocorrer. Eu acho que isso é com tempo mesmo. Mas, eu acho que se for fazer uma avaliação geral, eu acho que eu melhorei. Continuei com erros, mas, é como eu falei ainda há pouco, esses erros eu não vou esquecer e vou estar sempre tentando corrigi-los. Às vezes, leva um pouquinho mais de tempo, mas uma hora. (Luísa, EF, 28/11/2006)

Nesse fragmento, fica claro que a participante percebeu que, apesar de sua importância para a própria formação como professora, o período do estágio não foi e não é capaz de tornar o profissional docente completamente preparado para resolver suas dificuldades e limitações ou para lidar com problemas que surgem na sala de aula. Como a prática de cada um vai se constituindo ao longo de suas vidas profissionais, há que se dar tempo ao tempo para que certos hábitos sejam abandonados ou revistos de forma a serem aperfeiçoados, e ainda para que certas práticas se constituam. Também me pareceu clara sua disposição para continuar refletindo sobre sua própria prática. Acredito que foram as atividades de reflexão propostas durante a realização do estágio que a levaram a ter tal disposição, visto que estas lhe proporcionaram oportunidades de (re)avaliar as ações tomadas durante o período em questão.

Nos fragmentos [29] e [30], a participante Luísa se refere a ações tomadas por ela durante suas aulas que não surtiram o efeito esperado como “erros”. Para entender sua concepção de “erro” presente em ambos os excertos, podemos fazer uma analogia à aquisição de uma nova língua. Em Figueiredo (2004, p. 45), com base em Ilari e Possenti (1985)²⁴, “é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”. Em outra definição, somente são consideradas como erradas as construções que não fazem parte de nenhuma das variedades de uma língua. Há ainda a idéia de que os erros são estratégias empregadas ou formuladas pelo falante a fim de chegar à forma convencionada. Nesse caso, tais erros passam a ser vistos como resultado natural no processo de aquisição da língua-alvo. Sob o ponto de vista de Luísa, seus erros comungam com a primeira possibilidade, visto que ela acredita haver uma forma correta de ensinar que ela não conseguiu apreender durante o estágio. Suas ações, no entanto, não podem ser e não devem ser consideradas errôneas, pois elas fizeram parte do processo de formação profissional da participante. Além disso, não há como dizer, no âmbito da sala de aula, o que está certo ou errado, uma vez que cada contexto requer ações diferentes e, quase nunca, é possível prever quais serão mais eficazes.

A questão da duração do estágio supervisionado também foi alvo das considerações de Pedro:

[31] [n]a verdade, eu acho que foi pouco tempo. Pouco tempo para cada estagiário sozinho [Pedro se refere ao período de regência] em sala. Eu acho que [o estágio] é feito de maneira errada. Eu acho que a gente tinha que fazer a monografia em um ano e o estágio em outro, porque, eu acho que foi juntando as duas coisas e quando chegou no final, a gente estava preocupado demais com a monografia e queria encurtar o estágio. Eu acho que isso prejudicou um pouco. (Pedro, EF, 04/12/2006)

²⁴ ILARI, R.; POSSENTI, S. Português e ensino de gramática. *Publicação do Projeto Ipê*, p. 1-12, 1985.

Nas percepções de Pedro apresentadas nesse excerto, nota-se que o estágio foi benéfico para os participantes, mas não deixou de ter seus percalços. Segundo Pedro, esses entraves consistiram em poucas aulas de regência para cada estagiário e no fato de eles terem de elaborar o trabalho final de curso no mesmo ano em que se preocupam com o estágio. Na percepção de Pedro, a forma como o estágio supervisionado foi realizado naquele ano precisa ser aperfeiçoada, de maneira tal que o estagiário possa conciliar melhor a escrita do trabalho monográfico com o estágio.

Para Pedro a solução pode estar no novo regime do curso, que passou a ser semestral:

[32] [d]e repente, essa grade nova está mais certa: fazer o estágio antes. Parece que eles fazem antes, começam mais cedo. Eu acho que seria melhor, porque a gente vê o que fez. Porque [nesse último ano] juntou tudo. É o último ano. Já está todo mundo cansado. Está todo mundo querendo formar, terminar tudo. Aí, tem a monografia, tem o estágio, tem as matérias, que já estão no final. Eu acho que o estágio tinha de ser diferente, em um ano diferente, para a gente poder se dedicar mais. (Pedro, EF, 04/12/2006)

Ao dizer que gostaria de ter tido mais tempo para se dedicar ao estágio, Pedro demonstra a importância desse período na sua formação. Concordo com ele quanto a iniciar o estágio já desde os primeiros anos do curso de Letras-Português/Inglês, pois, dessa maneira, o estagiário poderia aproveitar com mais propriedade esse período. Na concepção de Pedro, o modo como o estágio passou a ser realizado na nova matriz curricular²⁵ parece dar ao estagiário mais possibilidades de perceber as deficiências e corrigi-las, aprimorando-se como profissional ou adquirindo novos conhecimentos. Essa também parece ser a opinião dos participantes da pesquisa de Mesquita (2005), cujo curso já era regido pela atual matriz curricular. No entanto, Pedro não vivenciou esse sistema considerado por ele mais abrangente, logo não podia perceber que, mesmo na nova matriz curricular, o estágio carece de “mudança, de planejamento e de ampliação do leque de ofertas para o licenciando” (MESQUITA, 2005) e de novos campos para sua realização.

Diante do exposto, acredito que o estágio supervisionado contribuiu bastante para a construção do fazer pedagógico de cada um dos participantes. Observar e serem observados pelos seus pares e pelas professoras-mentoras durante a realização do estágio permitiu aos

²⁵ Na matriz curricular atual, conforme o projeto pedagógico da Faculdade de Letras/UFG, disponível em http://www.letas.ufg.br/page.php?menu_id=3327&pos=esq, o estágio curricular supervisionado passou a ser realizado em 400 horas, tendo início na segunda metade do curso. “Desse modo, o aluno que optar por uma das licenciaturas deverá cursar quatro disciplinas de estágio supervisionado, distribuídas em quatro semestres, assim que cumprir a metade da carga horária total em disciplinas”.

participantes ver para além do óbvio, pois a relação de colaboração estabelecida entre eles mesmos; entre eles e as professoras-mentoras e entre eles e eu, concorreram para a sua formação como futuros docentes reflexivos capazes de ser sujeitos de sua própria formação por meio das informações que detêm, das decisões que tomam, do conhecimento prático que geram e das suas teorias pessoais.

3.2 A formação do professor de língua inglesa

Na formação de professores de língua estrangeira, geralmente, há um distanciamento entre teoria e prática e pouco incentivo à pesquisa da prática pedagógica e dos aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, percebe-se um ligeiro avanço em direção à formação voltada para a problematização das práticas de ensino e das manifestações da aprendizagem em sala de aula (CORACINI, 1996). É desse modo que este estudo se apresenta aos participantes como uma oportunidade de iniciar sua compreensão acerca das complexidades do ensino e da aprendizagem de língua inglesa antes mesmo que eles iniciem suas carreiras como docentes. Além disso, esta é uma clara tentativa de valorizar os conhecimentos gerados pelos participantes quando teorizam sobre este tema. Conforme advoga Gimenez (2003), reconhecer o conhecimento produzido ou articulado por professores – quer seja por meio de pesquisas realizadas por eles ou inferido de sua prática pedagógica pelas pesquisas acadêmicas – é uma forma de recuperar o elo entre teoria e prática

Esse avanço, no entanto, conforme aponta Vieira-Abrahão (2002), não afiança que passar por um curso de formação, mesmo que tal curso tenha como base uma perspectiva reflexiva, garanta a utilização de procedimentos menos tradicionais por parte dos professores. Em seu estudo, a autora buscou identificar as causas geradoras da manutenção de práticas consideradas tradicionais, questionando se seria a força da aprendizagem por meio da observação; a forma como a teoria vem sendo trabalhada nas aulas de prática de ensino; ou a maneira como se realiza o estágio supervisionado. A autora chega à conclusão de que é necessária uma abordagem mais adequada desses três aspectos nos cursos de licenciatura, visto que, desse modo, as possibilidades de formar profissionais engajados na prática e capazes de explicar o seu fazer de maneira consciente e plausível aumentariam consideravelmente.

Segundo Vieira-Abrahão (2004, p. 131), os alunos-professores, “ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, (...) fazem uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica”. Sendo assim, faz-

se necessário que os alunos-professores identifiquem e compreendam suas próprias teorias pessoais, com vistas a se tornarem professores reflexivos capazes de construir conhecimento e gerar mudanças significativas no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. O desvelamento dessas teorias pessoais, segundo a autora, pode proporcionar aos alunos-professores a possibilidade de “analisar tanto as teorias acadêmicas quanto as práticas a que estará exposto durante seu processo de formação” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 133). Assim sendo, o aluno-professor poderá compreender melhor sua própria prática pedagógica, podendo, assim, adquirir conhecimentos que o ajudem a se desenvolver como profissional.

Diante de sua percepção de que os alunos não haviam assimilado muito bem os conteúdos ministrados, algumas das teorias pessoais de Márcia se revelam nas sessões de *feedback*, apontando para a manutenção de práticas mais tradicionais. A participante, apesar de estar consciente de que a escola em que realizavam o estágio privilegia o uso do método comunicativo para ensinar inglês, acreditava que algumas técnicas tradicionais surtiam mais efeito na aprendizagem dos alunos:

[33] [p]ela experiência do semestre passado, porque as aulas eram muito dinâmicas e não achei que eles saíram tão bem nas provas oral e escrita, então eu acho que precisa de mais fixação, acho que o tradicionalismo tem que entrar uma hora aí, porque só *game*, atividade de marcar, discussões, eu acho que precisa uma hora de você dar uma aula mais tradicional, porque na prova a gente não teve tanto retorno esperado, como foi em sala de aula, então mais por isso que eu achei que podia deixar *game*, essas coisas, atividades de lado. (Márcia, SF7, 16/08/2006)

Na fala de Márcia se revela a sua teoria pessoal de que aulas pautadas por métodos e técnicas tradicionais promovem uma aprendizagem mais efetiva por parte dos alunos. Apesar de já haver estudado as mais diferentes abordagens de ensino, Márcia acredita no tradicionalismo, pois ela constata que as atividades comunicativas propostas por seus colegas em outras aulas não haviam surtido o efeito esperado, e os alunos “não saíram tão bem nas provas oral e escrita”. Essa sua teoria pessoal, corroborando as idéias apresentadas por Vieira-Abrahão (2005), demonstra que nem sempre os conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos em programas de formação influem sobre a prática do docente. A teoria pessoal de Márcia parece refletir também a sua experiência com aprendiz, visto que, segundo ela, sua educação ocorreu de modo bastante tradicional.

Não creio que essa teoria pessoal de Márcia ateste um desligamento entre teoria e prática. Esta parece mostrar que a participante apenas procurou soluções para os problemas de

aprendizagem do alunos em seu próprio repertório de saberes, o qual, devido sua inexperiência como professora, ainda era limitado aos seus conhecimentos prévios. Porém, em alguns momentos, ficou clara a dissociação entre teoria e prática, como se pode ver na seguinte conversa entre a professora-mentora Elizabete e a participante Laura, em que se analisou uma das aulas dadas por ela e Pedro:

- [34] **Elizabete:** A questão do *feedback*, pois nenhuma atividade ficou sem ter *feedback*. Vocês viram? Todas tiveram *feedback*. Muito boa essa questão, não é?
- Laura:** O que você [Elizabete] aponta disso aí?
- Elizabete:** De ter um *feedback*? Bom demais.
- Laura:** Não. Eu falo assim, é porque você fala termos técnicos e a gente não consegue ver o que é isso ou aquilo.
- Elizabete:** Então, vocês sempre me parem, porque a gente acaba criando jargões na sua fala, que são próprios da sua profissão, que o outro que não está engajado [não compreende].
- Laura:** Eu sei o que é *feedback*. Eu entendo o que é, mas eu quero saber em qual momento você viu *feedback* na nossa aula. (SF4, 10/05/2006)

A dissociação da teoria e da prática se revela no fato de Laura compreender o significado da palavra *feedback*, mas não conseguir visualizar qual momento da aula se refere a essa ação. Pode-se, primeiramente, creditar o não reconhecimento do momento em que acontece um *feedback* durante a aula à dificuldade que professores inexperientes e iniciantes geralmente têm em aplicar as teorias acadêmicas por eles já estudadas. Não é fácil, para eles, transformar teorias em ações em sala de aula ou mesmo identificar essas teorias ou quando elas estão sendo usadas. Assim, como Laura, o professor inexperiente tende a se guiar pelos conhecimentos prévios que tem sobre ensinar e aprender dentro do ambiente formal da escola. Por isso, creio ser de extrema necessidade que o estagiário reflita sobre as aulas que ministra durante o estágio supervisionado e que essa reflexão seja guiada por um professor-mentor, que deve ajudar o professor em formação a entender como a sua prática vai se constituindo para que ele possa, quando em ação, identificar os problemas e resolvê-los o mais rápida e satisfatoriamente.

Coracini (1996) também relata que muitos professores não percebem que seu trabalho está carregado de vestígios da metodologia tradicional e que, portanto, dão ênfase aos aspectos gramaticais e lexicais da língua e à tradução. Para a autora, agindo desse modo, o professor nada mais é do que um repetidor de técnicas aprendidas na universidade ou nos cursos de atualização. Porém, a pesquisadora lembra que não se pode imputar a culpa somente ao professor, uma vez que este é um sujeito determinado por momentos sociohistóricos,

políticos e ideológicos, que “o impedem de ver criticamente a sua atividade, de questionar o que é ou lhe foi ensinado” (CORACINI, 1996, p. 2). Segundo Coracini (1996), há que se dar lugar à reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de línguas desde a graduação, a fim de que, ao iniciar sua carreira, o professor possa refletir criticamente sobre sua prática e se perceber *como sujeito também da produção do saber*, pois conforme Freire (1996/2007) salienta, a reflexão crítica sobre o fazer já realizado ou que está sendo realizado é mola propulsora para o aprimoramento das ações futuras.

Ao contrário de Márcia, que acreditava no uso de métodos e técnicas mais tradicionais para um ensino de línguas mais efetivos, os demais participantes procuraram dar as suas aulas uma orientação mais comunicativa, primando por jogos e atividades de fala. Em geral, as carteiras eram dispostas em círculos e eles procuravam seguir os passos da aula conforme repassados pela professora-mentora Elizabete no início do período de estágio. É interessante notar que, ao final do estágio, os participantes fizeram um movimento retrospectivo ao uso de métodos e técnicas mais tradicionais:

[35] [e]u não sei se estou certa, mas acho que nós precisamos dar mais atividades escritas para esses meninos. Bom, isso foi o que eu senti, mas não sei se estou certa. (Luísa, SF8, 23/08/2006)

[36] [u]ma aula mais tradicional? Eu acho que é um caminho. (Laura, SF8, 23/08/2006.)

[37] [c]oncordo com a Luísa. Eles estão precisando trabalhar. (Laila, SF8, 23/08/2006).

Laila, Luísa e Laura tiveram a mesma idéia para resolver os problemas que estavam tendo com os alunos. Segundo elas, eram necessárias mais atividades escritas, uma vez que, até aquele momento, os alunos tinham feito muitos exercícios orais ou de compreensão auditiva. Nota-se que a preocupação das participantes era fazer com que os alunos realmente aprendessem a usar o conteúdo ensinado e como elas não o conseguiram fazer por meio de atividades ditas mais comunicativas, elas procuraram novos meios para que isso ocorresse. Penso que elas aludiram ao uso do tradicionalismo por serem elas próprias frutos dessa maneira de ensinar e, se, na concepção delas, com elas havia dado certo, deveria funcionar naquela turma também. Esse trânsito entre abordagens comunicativas e tradicionais, por parte dos participantes revela que eles estão buscando construir sua prática pedagógica com o intuito maior de ensinar a língua inglesa efetivamente. As percepções das participantes, implicitamente, apontam que o professor deve lançar mão de todos os meios para que a aprendizagem seja satisfatória. Além disso, esse movimento oscilatório entre práticas

contemporâneas e tradicionais mostrou que se instalou um certo conflito entre seus conhecimentos prévios e os novos saberes adquiridos na graduação e no estágio supervisionado. Se tais conflitos resultarão em mudanças nas teorias pessoais ou na prática pedagógica dos participantes desta pesquisa, somente a realização de outro estudo poderia dizê-lo.

Moita Lopes (1996) também critica a formação embasada na transmissão de conhecimentos, em que a reflexão de natureza epistemológica não tem lugar, argumentando em favor do desenvolvimento de pesquisas pelo professor, que poderia, desse modo, se responsabilizar mais diretamente por suas ações em sala de aula. Além disso, o professor que assume o que faz e entende as razões desse fazer se torna, segundo Freire (1996/2007), capaz de provocar mudanças não somente em relação à visão epistemológica de suas ações, mas também no ensino e na aprendizagem, de maneira que ambos, professor e aluno, possam questionar as práticas discursivas silenciadoras do discurso de quem é diferente, que permeiam a sala de aula (MOITA LOPES, 1996; FREIRE, 1996/2007).

Sobre o uso de métodos e técnicas tradicionais, Márcia prefere dispor as carteiras em filas. Esse arranjo de cadeiras é mais característico nas escolas que empregam uma metodologia tradicional, ao passo que a disposição em círculos está relacionada aos métodos mais comunicativos. Para Márcia, a atenção dos alunos se mantém na aula quando estão sentados em fileiras, e o círculo causa uma idéia de descompromisso e desordem. O fragmento a seguir mostra essa teoria pessoal da participante:

[38] [e]u não gosto muito. Dependendo da atividade, eu acho que eles ficam mais *excited* quando é círculo. Porque eles ficam de lá, um da esquerda, outra da direita, de frente, eles vêem todo mundo ao mesmo tempo, acho que eles ficam mais agitados. Eu prefiro igual as minhas aulas, que têm seguido um molde mais tradicional, porque são tópicos [gramaticais], exercícios e tal. Eu não fiz *games* ainda nas minhas aulas, então eu acho que, nesse formato, nessa postura, é melhor para dar uma aula do jeito que eu dou. Mas, dependendo da atividade, quando for um *game*, ou uma coisa diferente, pode ser que eu faça um círculo, mas, por enquanto, nesse formato de aula, eu prefiro assim. Acho que o clima fica mais de aula, fica mais de atenção do que em círculo. Acho que círculo, eles já chegam achando que é brincadeira, já chegam achando que é um *game*. (Márcia, SF9, 06/09/2006)

A postura de Márcia de se manter firme no propósito de utilizar atividades condizentes com uma abordagem de ensino tradicional reforça as idéias de Vieira-Abrahão (2005) acerca da grande influência dos conhecimentos prévios do professor em formação e de suas crenças pré-estabelecidas do que vem a ser ensinar e aprender uma língua estrangeira e sobre a

maneira como ele age na sala de aula. Segundo Vieira-Abrahão (2005, p. 313), o professor, mesmo em formação universitária e ainda inexperiente, é altamente influenciado por “suas crenças que, por sua vez, são um reflexo de seus valores pessoais e de seus conhecimentos prévios”. Nota-se, porém, que Márcia está disposta a fazer mudanças na disposição das cadeiras durante suas aulas, mas essa mudança está condicionada ao tipo de atividade, pois, para ela, os alunos prestam mais atenção aos tópicos gramaticais que estão sendo ensinados quando as cadeiras estão dispostas em fileiras.

As teorias pessoais da participante reveladas no fragmento [38] demonstram que sua prática no estágio supervisionado, carregada de vestígios tradicionalistas, não se abalou após passar pelo curso de Letras-Português/Inglês, porque suas teorias pessoais estão fortemente calcadas na sua experiência como aprendiz. Márcia aprendeu inglês no modelo tradicional de ensino e não parece ver necessidade de mudar o que está funcionando. Ela parece crer que, se funcionou com ela, poderá funcionar com seus alunos.

Penso ser de extrema importância o desenvolvimento de pesquisas em que Márcia possa, ela própria, desvelar suas teorias pessoais e, assim, compreender o que a leva a agir de modo tradicional durante suas aulas. Pesquisando sua própria prática, ela poderá decidir por permanecer acreditando e usando métodos e técnicas da metodologia tradicional ou optar por abordagens diferentes e que atendam aos seus próprios interesses como professora ou aos interesses de seus alunos.

Os argumentos apresentados até o momento me levam a considerar a realização de pesquisas por parte do professor é condição *sine qua non* para o processo de formação do educador e para a produção de conhecimento sobre a sala de aula. No entanto, esse pesquisar das ações não se realiza sem o alicerce da reflexão. Além disso, creio que a orientação dada pelos professores-mentores durante o estágio supervisionado também contribui para que o professor em formação perceba as peculiaridades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

3.3 O papel das professoras-mentoras

Os alunos-professores são recebidos nas escolas-campo por professores que dividem com o professor de Prática de Ensino a tarefa de orientá-los durante a realização do estágio supervisionado. Esses professores, geralmente, são chamados de professores-mentores. Durante a realização do estágio, no CEPAE, estabeleceu-se entre as professoras da turma na qual o estágio foi realizado e os estagiários uma relação de mentoria. Nesta subseção,

apresento algumas das percepções dos participantes sobre o papel das professoras-mentoras para sua formação. Devido ao fato de a atuação das mentoras ter sido avaliada apenas no final do processo, fiquei impossibilitada de realizar uma triangulação de dados. No entanto, acredito que isso não diminui a validade das considerações aqui apresentadas.

A mentoria, inicialmente, pode ser caracterizada como uma relação de ensino e aprendizagem entre um profissional mais experiente e outro em formação, segundo Metros e Yang (2006). Essas autoras salientam que, numa relação de mentoria, as pessoas aprendem a “lidar com o próprio aprendizado de maneira a maximizar seu potencial profissional, desenvolver suas habilidades, aprimorar seu desempenho e se tornar a pessoa que quer ser” (METROS e YANG, 2006, p. 5.1²⁶).

Metros e Yang (2006) salientam que, para se estabelecer uma relação de mentoria bem sucedida, é necessário que mentor e aprendiz definam e articulem objetivos comuns e individuais que almejam alcançar durante essa relação, que pode ser informal ou formal. Nas relações de mentoria formais, mentor e aprendiz têm encontros com data e horário marcados; os aprendizes são, geralmente, avaliados com base em objetivos pré-definidos. A informalidade se caracteriza pela espontaneidade e não se prende a objetivos específicos. As autoras ressaltam que as relações formais tendem a ser mais hierarquizadas e conferir maior *status* àquele que aprende, e as informais são realizadas com base na confiança e na admiração do aprendente pelo mestre. Neste estudo, estabeleceu-se, inicialmente, entre os estagiários e as professoras-mentoras, uma relação formal, visto que os participantes seriam observados e avaliados por elas. No entanto, ao longo do processo, além da formalidade exigida pela burocracia do curso, a relação de mentoria foi se caracterizando também pela confiança entre os participantes e as professoras-mentoras e pela admiração que os estagiários dedicavam, principalmente, à primeira mentora. Essa admiração se mostra bastante clara nas percepções a seguir:

[39] [e]u sempre coloco nas minhas anotações que você [professora-mentora Elizabete] usa o *best way*, o melhor jeito. (Luísa, SF1, 19/04/2006)

[40] [a] Elizabete quer me convencer a dar aula. Acho que ela está me convencendo a ser professora. (Laura, SF4, 10/05/2006)

Ambas as percepções revelam tanto a admiração pela professora quanto a confiança estabelecida entre ela e as participantes Luísa e Laura. Contudo, isso em nenhum momento

²⁶ Citação de um *e-book* que utiliza uma numeração de páginas de acordo com o capítulo do livro. Sendo assim, a página um é numerada 5.1; a de número dois, 5.2; e assim por diante.

diminui o caráter formal dessa relação. Sem deixar de cumprir com os aspectos burocráticos do estágio supervisionado, mentora e aprendizes foram capazes de estabelecer uma relação de respeito mútuo e de colaboração entre eles.

Conforme apontam Metros e Yang (2006), há diferentes tipos de relação de mentores. O primeiro deles é o “o líder sábio” (*the wise leader*), que, usualmente, atingiu o apogeu da carreira e goza de certo *status* diante de seus pares. Geralmente, engaja-se em relações de mentoria informais. O segundo tipo funciona como um professor particular (*the life coach*) contratado para treinar um aprendiz que queira novas oportunidades na própria carreira ou em outra e tende a ter uma duração bastante curta. As autoras classificam o terceiro tipo como “o professor” (*the teacher*) que, segundo elas, pode ser um educador que trabalhe com alunos ou ex-alunos para “desenvolver talentos e habilidades profissionais, promovendo aprendizagem e crescimento por meio do ensino de conhecimentos, do debate de idéias ou da recomendação de fontes de estudos” (METROS e YANG, 2006, p. 5.5). O outro tipo mencionado pelas autoras se caracteriza por uma relação de ensino e aprendizagem entre os próprios pares (*peer mentor*), isto é, colegas com os mesmos interesses se juntam a fim de se ajudarem mutuamente. Além desses, Metros e Yang (2006) mencionam “o confidente” (*the confidant*), uma espécie de “porto seguro” ou alguém para dividir vitórias e frustrações; “o mentor de auto-ajuda” (*the self-help mentor*), ou seja, os livros, os manuais, os artigos e outras fontes de conhecimento usadas pelo aprendiz; “o mentor interior” (*the inner mentor*), ou seja, a voz interior guiada pela intuição de cada um. Desses todos, o que interessa a este estudo é o terceiro – “o professor” (*the teacher*), visto que este tipo se refere com precisão quase total às relações existentes entre os participantes desta pesquisa e as orientadoras do estágio supervisionado.

As professoras-mentoras que participaram deste estudo – Elizabete e eu – procuraram desenvolver seu papel conforme descrito por Metros e Yang (2006). Reproduzo abaixo falas representativas das duas mentoras:

- [41] [e]ntão, Laura, o que eu aprendi com você foi esse ouvir. No início, eu até achei um pouco negativa essa parte, quando você ia pertinho do aluno para ouvi-lo falar, porque você dava as costas para os outros. Inicialmente. Depois, eu vi que você resolveu a situação de uma forma legal. Porque o fato de você fazer isso teve um lado positivo que foi muito maior, a meu ver, de você dar atenção para todos. Era uma aula em que eles estavam ansiosos para falar, a atividade fazia com que eles tivessem essa oportunidade. Então, fazendo isso, você deu a eles a oportunidade de se expressarem. Teve um pouco de problema em dar as costas para os outros? Teve. Mas, era rápido. E como você circulou por toda a sala, deu para atender a todos. E aí, as pessoas que têm essa

tendência [ficar virada para o lado daqueles alunos que não participam muito da aula] – assim como eu tenho – precisam aprender a circular por toda a sala. (Elizabeth, SR1, 12/05/2006)

- [42] Eu acho que, no início, você [Luísa] estava nervosa e você deixou esse nervosismo passar para os alunos. E, por causa desse nervosismo, eu acho que, de certa forma, você demonstra insegurança. Mas, depois, você conseguiu tomar a rédea da aula. Ao longo da aula, o seu nervosismo foi acabando. Eu acho que o seu trabalho de pronúncia foi ótimo. Eu acho que faltou você trabalhar isso de maneira mais individualizada, porque ficou uma repetição coletiva. Você podia ter pedido um e outro para repetirem. (Eu, SF6, 09/08/2006)

As falas de ambas as professoras refletem o seu papel como mentoras, pois ambas buscam orientar os estagiários para uma futura atuação em sala de aula. A fala de Elizabeth, além dessa orientação, revela a humildade com que ela se coloca diante dos estagiários. Apesar de ser muito mais experiente que eles e de ter mais conhecimento da complexidade pertinente à sala de aula, Elizabeth demonstra que a relação de mentoria estabelecida com seus *orientandos* se pauta pela confiança e respeito mútuos e pela dialética, pois, segundo ela mesma, ao observar as aulas dos estagiários – no caso, uma das aulas de Laura –, ela aprendeu a ouvir mais os alunos. O caráter dialético e a confiança presentes nessa relação também podem ser notados no fato de Elizabeth mudar sua opinião sobre a ação de Laura de dar as costas aos alunos enquanto ouvia outros e reconhecer que a atenção individual, dada aos alunos pela estagiária, se constituía uma de suas próprias deficiências que necessitavam de aprimoramento imediato.

Na minha fala, percebe-se uma preocupação em apontar aspectos que atrapalharam o bom desempenho da participante Luísa durante uma de suas aulas. Essa minha atitude corrobora o que afirmam Metros e Yang (2006) acerca do papel do professor-mentor, ou seja, procuro “passar” conhecimentos que possam auxiliar a participante em sua prática na sala de aula. Tal atitude, apesar de parecer prescritiva, demonstra uma evidente intenção de promover oportunidades para que Luísa possa aprender e crescer como profissional.

Os benefícios existentes na relação de mentoria estabelecida no contexto pesquisado são inegáveis. Como as relações entre as professoras-mentoras e os participantes foram construídas com base em confiança e respeito mútuos, na sinceridade e no diálogo aberto, os participantes percebem esses vínculos de maneira bastante positiva. Conforme suas percepções, o relacionamento com as professoras-mentoras foi muito profícuo para a sua formação como futuros professores de língua inglesa.

Perguntada sobre como via a atuação das duas professoras-mentoras, Laila afirma:

[43] [p]ara mim, a professora-mentora [Elizabeth] funcionou como um referencial de como eu vou agir com a turma. Ela foi um modelo. Para mim, a presença da professora-mentora é uma segurança, tanto na hora de dar aula quanto na reflexão depois da aula, porque aí ela vai me mostrar o que foi ou não positivo. Foi muito importante a presença da professora-mentora. No segundo momento, [comigo] já não tenho esse modelo, porque não houve esse [período de] observação. Então, foi uma questão de referencial e de segurança, porque eu sei que, mesmo que eu esteja em treinamento, os alunos não estão. Então, para mim, foi aquele negócio assim “eu estou fazendo, mas a professora[mentora] está ali e se eu fizer alguma besteira, ela vai corrigir”. (Laila, EF, 21/11/2006)

Como se pode ver, Laila percebe o papel das professoras-mentoras de maneira diferenciada. Para ela, a primeira mentora exerceu maior influência sobre suas ações devido ao período de observação das aulas dessa professora, no qual considera ter aprendido técnicas para lidar com a turma. Além disso, Laila acredita que a presença da mentora durante as aulas e depois, nas sessões de *feedback*, lhe deu segurança na execução de seu trabalho. Essa sensação de segurança está estreitamente ligada ao bom relacionamento entre elas e ao fato de o papel da professora-mentora Elizabeth mudar conforme a situação apresentada. Às vezes, ela se portava como o “líder sábio”, ou seja, ela fazia uso de sua larga experiência docente e o reconhecimento por parte de seus pares para orientar os participantes. Outras vezes, ela era a “professora”, que ensinava aos estagiários como lidar com a sala de aula e suas complexidades. Em outros momentos, a professora-mentora exercia o papel de “confidente”, ouvindo as frustrações e os desejos de seus orientandos e tentando ajudá-los da melhor forma possível. Quanto à segunda professora-mentora – eu –, Laila percebe a minha atuação de maneira mais técnica, digamos assim, visto que ela não me vê como modelo para as suas ações. Ao contrário, ela percebe o meu papel como orientadora, isto é, Laila acredita que eu corrigiria os possíveis problemas apresentados em sua atuação em sala de aula. Porém, essa percepção não se baseia em uma relação antidemocrática ou impositiva. A própria Laila aponta que a correção, se houvesse, seria positiva para ela, pois assim ela estaria aprendendo e teria mais segurança para realizar o que se esperava dela no período de estágio supervisionado.

O papel essencial do professor-mentor para a formação dos participantes também foi percebido por Laura:

[44] [o] professor-mentor é parte fundamental no estágio, porque ele tem que estar ali para nos ajudar nos momentos de dúvidas. A Elizabeth era o nosso porto seguro. A figura do professor-mentor é essencial. (Laura, EF, 24/11/2006)

Porém, ao analisar os dois momentos de mentoria pelo qual passou ao longo do estágio supervisionado, Laura aponta uma mudança nas relações estabelecidas com a primeira professora-mentora. Para ela, a primeira foi como um modelo e a segunda, um referencial de grupo, conforme mostra o seguinte fragmento:

[45] [e]u tinha, eu posso afirmar, a Elizabete como modelo. Eu a admirava mesmo, como pessoa e como um modelo de professora a ser seguido. Aí, com você [eu], a gente teve uma referência de grupo. Só que não tinha referência de professora-mentora, porque, no período que a gente estava com você, você não deu aulas. Então, não tem essa referência de professora-mentora. Então, eu acho que, no início, teve essa referência, mas depois quebrou. E, aí, não teve tempo nem para a gente ter esse *linking* com você. (Laura, EF, 24/11/2006)

Laura parece acreditar que, para haver uma relação de mentoria mais profícua entre orientador e orientando, seja preciso um período de observação das ações do mentor enquanto ele ensina, pois assim os seus orientandos poderão se guiar por essas práticas à medida que vão construindo as próprias maneiras de ensinar. Em outras palavras, Laura percebe o professor-mentor como um modelo a ser seguido. Esse modelo, segundo ela, estava na figura de Elizabete. A mudança brusca de professoras parece ter provocado um rompimento importante nas relações de mentoria já estabelecidas entre Laura e a primeira professora. De modo tal que, no meu caso, como eu não havia dado aulas especificamente com o intuito de lhes servir como modelo, nossa relação não chegou a se constituir tal qual o molde anterior, isto é, de modelo. Sendo assim, ela me via apenas como um elo de ligação entre grupo. Além disso, Laura também ressalta que, como a primeira etapa do estágio (abril a junho/2006) foi maior do que no segundo semestre (agosto a setembro/2006), isso impediu que os laços entre nós fossem estreitados no sentido de construir uma nova relação de mentoria. Fica claro, nas percepções de Laura, nos excertos [44] e [45], que é preciso haver um modelo de professor no estágio supervisionado.

Já o participante Pedro percebe o professor-mentor como um guia, um mediador de conhecimentos. Para ele, ambas as professoras-mentoras exerceram o papel de orientadoras, buscando levá-los a refletir sobre suas ações sem que, contudo, houvesse uma atitude impositiva por parte das professoras. Pedro afirma que o professor-mentor

[46] é aquele que escuta a opinião de todo mundo. Depois, na sessão de *feedback*, também diz a opinião dele, como é que foi a aula e tal. Eu senti que nunca teve nada de imposição. Eu senti que ela [Elizabete] estava orientando a gente, fazendo a gente descobrir o caminho, e também refletir. Você [eu] e ela sempre perguntavam por que tínhamos feito determinada coisa; por que decidimos fazer daquela

forma; por que não fizemos diferente. Então, vocês iam puxando para essa questão da reflexão, e isso ajudou a gente demais. Não é só apontar o que deve ou não ser feito. (Pedro, EF, 04/12/2006)

A percepção de Pedro sobre o papel do professor-mentor corrobora a descrição de um professor-mentor feita por Metros e Yang (2006), segundo a qual o professor-mentor se encarrega de promover oportunidades para que seu(s) orientando(s) possam aprender e crescer profissionalmente por meio do debate de idéias. Pedro salienta exatamente esse caráter dialético da relação com as professoras-mentoras. Para ele, ao guiar os estagiários para a reflexão sobre suas ações, as mentoras os ajudavam a crescer como futuros professores de inglês, valorizando seus conhecimentos sobre a prática de sala de aula e levando-os a “descobrir o caminho” por si mesmos. É interessante notar que, se muitas vezes, Elizabete e eu, na tentativa de ajudá-los, parecemos um tanto prescritivas, o que realmente ficou na memória do participante Pedro foram os momentos em que procuramos provocar a reflexão por parte deles.

Luísa, assim como Pedro, apesar de ter observado apenas três aulas ministradas por mim²⁷, percebe as ações de ambas as professoras-mentoras como enriquecedoras para o seu crescimento pessoal e profissional. Suas percepções acerca do papel das mentoras se voltam para a idéia de modelo a ser seguido:

[47] [q]uando eu conheci a Elizabete, eu falei: “Nossa, ela é tudo o que quero ser, quando crescer”. Achei fantástico o jeito dela com as crianças, porque ela tem, parece que é nato, um carisma com as crianças. Parece que, quando ela chega, ela domina tudo. As crianças ficam ali à disposição dela. Foi muito bom assistir às aulas dela. Quanto à segunda mentora [eu], eu aprendi demais com você lá na frente. Aprendi, prestando atenção, como você lida com as crianças. Eu acho que você tem muito domínio com elas. Você tem muita facilidade para reverter as situações – o que eu não consigo ainda. Eu aprendi muito com as duas. Tanto com você quanto com a Elizabete, eu aprendi muito. (Luísa, EF, 28/11/2006)

A participante Luísa percebe as professoras-mentoras como uma influência positiva para a sua formação, uma vez que diz ter aprendido muito com ambas. Para ela, as mentoras são realmente exemplos a serem seguidos, mas não exatamente por causa da relação de confiança existente entre elas e os estagiários, mas sim porque a prática das professoras-mentoras na sala de aula se volta para o aprendizado do aluno. Apesar de Luísa usar a palavra

²⁷ Por três vezes tive de dar aulas porque algum estagiário faltou. Por isso, foi possível que os participantes me observassem. É preciso lembrar que as aulas dadas por mim não tinham o objetivo de servir como modelo para os estagiários, assim como foi nas aulas dadas pela professora-mentora Elizabete durante o período do estágio supervisionado correspondentes à etapa de observação.

“domínio”, sua intenção não parece ser a de mostrar que as professoras-mentoras são controladoras e autoritárias com seus alunos. Como a própria Luísa ressalta, ambas conseguem cativar a atenção dos alunos sem que seja necessário o uso do autoritarismo. A primeira – Elizabete – porque parece ter um talento natural para isso, e a segunda – eu –, devido a minha habilidade para lidar com situações difíceis e revertê-las. Sendo assim, o que parece importar para Luísa nessa relação de ensino e aprendizagem com as professoras-mentoras são os resultados alcançados com os alunos. Luísa percebe as professoras-mentoras como modelos porque elas conseguem fazer com que os alunos participem das aulas.

De modo geral, evidenciam-se nos dados que a relação de mentoria trouxe benefícios tanto para os participantes quanto para as professoras-mentoras. Isso se deve, a meu ver, à relação de confiança mútua estabelecida entre todos. Os participantes declararam que, observando a professora-mentora Elizabete, aprenderam não só técnicas de ensino de língua inglesa, mas também a ser professores cujas ações se voltam para o aprendizado dos alunos. A mentora Elizabete, ao observar seus orientandos, realizou reflexões que se voltaram para as suas próprias ações em sala de aula. Quanto a mim, posso dizer que, além de refletir sobre minha própria prática a partir da observação das práticas dos participantes, também pude me aperfeiçoar como formadora de professores, tanto por meio das orientações que, como mentora, eu precisava dar aos estagiários, quanto pelas discussões sobre as aulas de cada um deles.

Capítulo 4

Ensino e aprendizagem de inglês

Todo homem, por natureza, quer saber.

Aristóteles

Freire (1996/2007) afirma que aprender e ensinar são atividades que caminham juntas, uma não existindo sem a outra. Segundo esse autor, no entanto, aprender, na história da humanidade, precedeu o ensinar e, aprendendo socialmente, homens e mulheres se descobriram capazes de ensinar. Concordando com essa idéia de Freire (1996/2007), neste capítulo, apresento, primeiramente, as teorias pessoais e percepções dos participantes sobre a própria aprendizagem de inglês, bem como sobre o aprendizado dessa língua pelos alunos da turma na qual realizaram o estágio. O professor em formação universitária vivencia o processo de ensino e aprendizagem sob dois pontos de vista, pois ele é, ao mesmo tempo professor e aluno. Sendo assim, na segunda seção, deste capítulo, abordo as teorias pessoais e as percepções dos participantes com relação ao ensino de língua inglesa e ao papel do professor e do aluno de inglês nesse processo. Por último, procurei verificar como os participantes percebem a possibilidade de ensinar e aprender inglês efetivamente na escola pública.

Devido ao fato de os tópicos abordados neste capítulo terem sido discutidos com mais objetividade nas entrevistas inicial e final, os dados aqui utilizados foram retirados dessas duas fontes. Acredito que essa objetividade também possibilitou um maior surgimento de teorias pessoais.

4.1 Aprender inglês

No Brasil, nos últimos anos, saber uma língua estrangeira vem se tornando um pré-requisito para entrar no mercado de trabalho, bem como sinônimo de *status* social. Tanto melhor se essa língua for o inglês. Os participantes deste estudo, ao revelarem suas

percepções e teorias pessoais sobre aprender inglês, em muitos momentos, mostram que seus pensamentos em muito se assemelham a essa idéia da necessidade de saber inglês. Porém, eles sabem que precisam realmente saber essa língua se quiserem ser bons professores de inglês.

Conhecer/saber a língua inglesa facilita o relacionamento com outras pessoas é a teoria pessoal de Luísa revelada no excerto a seguir:

[48] [e]u acho que é muito bom você ter conhecimento da língua inglesa porque ela, de qualquer forma, faz parte do nosso dia a dia, faz parte da nossa vida, quer você queira ou não. E é muito importante que você a conheça para facilitar mesmo esse seu relacionamento com as coisas, com as outras pessoas. (Luísa, EI, 11/05/2006)

Essa teoria pessoal de Luísa ressalta justamente o que Rajagopalan (2004) constatou acerca da importância creditada à aprendizagem de inglês. Esse autor mostra que o uso da língua inglesa ocorre em larga escala nos mais diferentes domínios discursivos: na classe média, nos meios publicitários, nos jargões da economia, na tecnologia computacional, entre outros.

Já na fala de Laura, além da idéia de que aprender inglês facilita o contato com outras pessoas, está presente também a teoria pessoal de que, *conhecendo a língua inglesa é possível conhecer melhor a si mesmo:*

[49] [a] língua inglesa faz parte do nosso dia a dia. As pessoas têm de ter conhecimento de que o inglês é uma língua que está aqui dentro do nosso universo, da nossa língua. Eu acho que é muito importante você conhecer uma outra língua, você vai conhecer mais de outras pessoas. Eu priorizo a língua inglesa, porque, atualmente, ela está mais em evidência. Acho que conhecendo a língua inglesa você conhece até mais de você também. (Laura, EI, 04/05/2006)

Essas teorias pessoais de Luísa e Laura revelam a importância que se dá à língua inglesa na atualidade e a necessidade de aprender tal língua. Elas acreditam que a língua inglesa se faz tão presente em nossas vidas que não há como deixar de aprendê-la. Essa percepção parece comungar com os discursos elitistas da classe média brasileira que, segundo Rajagopalan (2004, p. 12), “deixam escapar a todo o momento palavras em inglês como uma estratégia de reafirmação constante de sua condição burguês ou pequeno-burguesa”. Sendo assim, as teorias pessoais de Laura e Luísa, de certa forma, corroboram essa visão de que a língua inglesa é vista como sinônimo de *status*.

Laura ainda revela, em outro momento da entrevista, a teoria pessoal de que *a língua inglesa é uma ferramenta para ingressar no mercado de trabalho:*

[50] [e]u tenho de ver a língua [inglesa] como uma ferramenta, uma coisa que vai estar a meu favor. Eu acho que é muito importante você ver a língua como um auxílio para você. [Ver] a língua como uma possibilidade de te abrir portas para o trabalho. (Laura, EI, 04/05/2006)

Essa teoria pessoal de Laura comunga com as idéias apresentadas por Rajagopalan (2004). Esse autor salienta que muitas corporações multinacionais que se instalam no Brasil pressupõem o conhecimento da língua inglesa por todos os brasileiros. Dessa forma, as pessoas, em geral, se acostumaram a acreditar que o inglês se configura como um meio de alcançar o sucesso na profissão escolhida. Essa também parece ser a visão dos participantes de um dos estudos apresentados por Gimenez, Perin e Souza (2003). Além disso, conforme aquele autor, saber a língua inglesa confere ao falante o caráter de bom cidadão, como apregoado nas propagandas dos cursos de língua.

É preciso ressaltar que as percepções e as teorias pessoais das participantes não podem ser ditas corretas ou errôneas. Não se pretende aqui fazer esse tipo de julgamento. O que se percebe em suas falas nada mais é do que a força do discurso único que permeia as relações humanas. Sobre esse tipo de discurso, Moita Lopes (1996) aponta ser necessário que a formação dos professores se pautem pelo desenvolvimento de pesquisas pelo professor – quer em formação ou em exercício –, a fim de questionar esses discursos silenciadores. Entendendo tais práticas discursivas, o professor, inicialmente, compreenderia os discursos presentes na sua vida pessoal e, provavelmente, estenderia essa compreensão para a sala de aula, de maneira tal que alunos e professores se tornem cidadãos críticos da sociedade em que vivem. Pois, conforme salienta Moita Lopes (2003, p. 31),

se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende.

Revuz (1998) mostra que a aprendizagem de uma língua estrangeira não é tarefa fácil e que há uma alta taxa de insucesso nesse processo. Segundo a autora, nem todas as pessoas conseguem aprender uma ou mais línguas estrangeiras de maneira satisfatória, a ponto de conseguir ler um livro escrito na língua-alvo; ouvir falantes nativos e acompanhar a conversa; seguir um filme sem dificuldade; e, até mesmo, se expressar de forma precisa. A participante Laura, ao se descobrir “capaz de ler em inglês” ao final do curso de graduação, se sente uma pessoa privilegiada:

[51] [e]u via a língua [inglesa] como um entrave para mim. Por quê? Porque eu estava à margem da língua. Eu não sabia a língua inglesa. Não tinha conhecimento de que eu podia aprender essa língua, de que essa língua podia caminhar comigo. Então, eu tinha muita resistência à língua. Eu via a língua como um inimigo. Ao longo do tempo [da graduação], eu fui tendo outro pensamento sobre a língua. Hoje eu me sinto uma pessoa privilegiada por ler em inglês. Eu ainda tenho dificuldade para falar, mas eu já leio, assisto às aulas em inglês e entendo o que os professores dizem. Hoje eu penso que eu não conquistei tudo. Eu estou caminhando e, hoje, eu aceito as minhas dificuldades. Não limitações, porque eu sei que posso. (Laura, EI, 04/05//2006)

Laura percebe que, no contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de língua inglesa, ela é realmente uma pessoa privilegiada que superou seus próprios mitos em relação à aprendizagem da língua e conseguiu atingir um bom nível de conhecimento da língua-alvo. Além disso, as percepções de Laura apontam para a necessidade de continuar se aperfeiçoando, pois ela reconhece que ainda não sabe tudo e precisa buscar meios para aprimorar seus conhecimentos e superar as suas dificuldades com a língua. Laura não se deixou abater pelas inquietações causadas pela aprendizagem de uma nova língua. Ao contrário, consciente de suas próprias dificuldades, ela se mostra disposta a continuar a estudar inglês.

Revuz (1998, p. 217) ressalta que “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras [da] primeira língua”. Luísa, assim como Laura, mostra esses desassossegos. No entanto, a sua vontade de aprender a impele para a superação de seus limites, como revelam suas percepções a seguir:

[52] [aprender inglês], para mim, tem sido fantástico. Cada coisa nova que eu aprendo é uma vitória. Mas, às vezes, tem momentos em que eu sinto frustração, devido às minhas dificuldades, aos meus limites. Mas, quando eu consigo superar isso, aí vem aquele momento de glória em que você pensa assim: “Nossa, eu fui capaz. E se eu fui capaz de dar esse passo, eu sou capaz de dar outro, mais outro e mais outro...”. Tenho certeza que eu não vou parar por aqui. Eu pretendo continuar estudando quando eu terminar a graduação. E, quem sabe, eu ainda consigo muita coisa com o inglês. (Luísa, EI, 11/05/2006)

Assim como Laura e Luísa, o participante Pedro também tem a teoria pessoal de que *a língua é um instrumento que pode facilitar a entrada das pessoas no mercado de trabalho e as relações humanas em geral*. Ao ser perguntado sobre o que significa aprender a língua inglesa, ele afirma:

[53] [e]u acho que é um conhecimento a mais que você adquire. Eu acho legal a questão [de aprender sobre] a cultura do outro. [Aprender inglês] abre as portas para muita coisa, como você poder assistir a um filme no original. (Pedro, EI, 23/06/2006)

A fala de Pedro, além de apontar sua teoria pessoal de que *a língua é uma ferramenta que “abre portas”*, também parece mostrar que, para ele, aprender uma língua estrangeira não foi um processo doloroso e de resistência à língua como foi para Laura. Ao contrário, ele parece ter uma relação de afetividade com a língua-alvo bastante aprazível. Sua atitude em relação à aprendizagem da língua inglesa parece corroborar as idéias de Almeida Filho (2007) no que tange ao ensino e à aprendizagem significativa de línguas. O autor afirma que aprender uma língua estrangeira significa “aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 15). Pedro foi buscar essas “experiências mais profundas” indo morar alguns anos nos Estados Unidos.

Enquanto as teorias pessoais dos demais participantes apontam a língua como “a ferramenta que abre portas” ou que viabiliza as relações humanas, a teoria pessoal de Laila é que *aprender e ensinar a língua inglesa são faces de uma mesma moeda*:

[54] [p]ara mim, ensinar e aprender [inglês] são duas faces de uma mesma moeda. Porque, no meu caso, eu estou aqui aprendendo por duas razões. Uma é que eu quero ser professora de língua inglesa, e outra é porque eu quero ser missionária no exterior. A minha principal motivação para escolher o curso de Letras foi realmente aprender a língua, porque eu não sabia nada de inglês. (Laila, EI, 12/05/2006)

Para Laila, numa clara referência ao seu próprio contexto, aprendizagem e ensino de inglês estão atrelados ao fato de ela, como professora em formação, estar cursando a faculdade com o duplo intuito de aprender a língua inglesa para depois ensiná-la. Essa sua teoria pessoal comunga com as idéias de Freire (1996/2007), pois mostra que ensino e aprendizagem são atividades intrínsecas que, de forma harmônica, se completam. Partindo do pressuposto de que essa relação tão estreita entre ensinar e aprender se faz por meio da negociação de significados, em que tanto professor quanto aluno detêm o mesmo *status*, arrisco dizer que essa teoria pessoal de Laila, ainda que implicitamente, está de acordo com as idéias de Habermas (1983/2003, p. 43), quando este afirma que “no quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou atual – não há nada que permita decidir *a priori* quem tem de aprender de quem”.

Depois de ver como os participantes teorizam sobre a aprendizagem da língua inglesa,

na próxima seção abordo suas teorizações e percepções sobre o ensino dessa língua.

4.2 Ensinar inglês

Moita Lopes (2003) ressalta a importância do professor de inglês na construção de um discurso que visa ao questionamento do discurso único que permeia a sociedade em que vivemos e, mais especificamente, a sala de aula de língua inglesa. Segundo esse autor, o professor de inglês está intrinsecamente imbricado nas transformações contemporâneas que têm ocorrido no mundo atual, uma vez que muitos dos discursos geradores dessas mudanças são veiculados por meio da língua inglesa. Sendo assim, aquele que ensina essa língua precisa compreender tais discursos, a fim de propiciar aos seus alunos a oportunidade de se libertarem dos discursos centralizadores dos dias atuais.

No excerto a seguir, podem ser identificadas uma percepção e uma teoria pessoal de Pedro:

[55] [e]u ensino a língua inglesa sem preconceito, porque, hoje, eu percebo que muita gente tem um certo preconceito contra a língua inglesa em relação aos Estados Unidos. Muita gente se recusa a aprender. Mas eu não vejo desse modo. Eu vejo [o ensino de inglês] como um modo de possibilitar o contato com outra língua e com outra cultura, aprender sobre o outro mundo que é diferente. (Pedro, EI, 23/06/2006)

A teoria pessoal de Pedro – *ensinar inglês é possibilitar o contato com outra língua e com outra cultura*– e sua percepção de que ensina inglês sem preconceitos em relação aos americanos deixam entrever um discurso que em muito se assemelha à prática proposta por Moita Lopes (2003) no que se refere ao questionamentos dos discursos vigentes, pois ele procura ensinar a língua-alvo sem vinculá-la a uma única cultura ou povo. Sua percepção e teoria pessoal mostram um movimento em direção a uma visão mais crítica, ainda bastante incipiente, do ensino de inglês. Tal movimento mostra uma disponibilidade do participante em valorizar as diferenças existentes entre as diversas culturas mundiais, de modo a romper com as ideologias imobilizadoras. Esse rompimento, segundo Freire (1996/2007), se apresenta como a possibilidade de transgredir a *ética*, que implica um desmascaramento das ideologias dominantes. De certo modo, podemos dizer que as concepções de Pedro sobre o ensino de inglês apontam para a aquisição de competência intercultural na língua-alvo, pois, pensando assim, ele procura entender o que é ser estrangeiro ou “outro”. Essa sua concepção nos remete à idéia do ensino intercultural de línguas que, conforme apresentado por Gimenez

(2002), tendo por base Kramersch (1993)²⁸, Lo Bianco et al (1999)²⁹ e Liddicoat e Crozet (2000)³⁰, “envolveria a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura”.

Laila, por sua vez, teoriza que, *na sala de aula de língua inglesa, se deve priorizar o ensino das quatro habilidades*. Segundo a participante, os alunos devem adquirir as mesmas habilidades que têm na língua materna:

[56] [p]ara mim, ensinar a língua inglesa seria trabalhar a habilidade do estudante para uma língua estrangeira. Se vamos ensinar uma língua, a língua inglesa, no caso, nós vamos trabalhar com esse educando de modo que ele venha a ter as quatro habilidades, que nós temos no português – ler, escrever, ouvir e falar. (Laila, EI, 12/05/2006)

Essa teoria pessoal de Laila parece refletir uma tendência a ensinar a língua comunicativamente, visto que, no ensino comunicativo de línguas, prioriza-se exatamente o domínio das habilidades de escrita, leitura e compreensão oral e auditiva, com o intuito de levar o aluno a adquirir “competência comunicativa”³¹.

Sobre ensinar, de modo geral, Laila acredita que “a chave para aprender” seja empregar atividades lúdicas, porque, segundo ela, esse tipo de atividade dá prazer e, assim, o aluno aprende com mais facilidade:

[57] [e]u acho que se aprende melhor através do lúdico, vamos dizer assim, de coisas mais criativas. Na minha concepção, a chave para aprender é você tocar naquilo que dá prazer, porque se me dá prazer eu vou assimilar. Porque eu ficava muito intrigada, na minha época de criança. Quando eu comecei a estudar, meu pai me contava uma história – e ele nunca repetia –, e eu a memorizava inteirinha. Eu podia contá-la. Mas, quando o professor ensinava o conteúdo de Geografia, por exemplo, eu precisava estudar muito para conseguir fazer uma prova. Eu me perguntava: “Por que eu não aprendo o conteúdo de História ou Geografia como eu aprendo as histórias?” Eu não entendia. Eu não tinha resposta. Agora, eu penso que está ligado exatamente ao prazer. (Laila, EI, 12/05/2006)

A teoria pessoal de Laila de que *se aprende melhor por meio de atividades lúdicas* presente nesse excerto, primeiramente, demonstra que ensinar e aprender, conforme defendido por Freire (1996/2007) e Habermas (1983/2003), são atividades imbricadas uma na outra.

²⁸ KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

²⁹ LO BIANCO, J.; et al. *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia, 1999.

³⁰ LIDDICOAT, A.; CROZET, C. (Orgs). *Teaching languages, teaching cultures*. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia, 2000.

³¹ O termo “competência comunicativa” foi cunhado por Hymes em 1972. Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 159), “uma pessoa que adquire competência comunicativa adquire conhecimento e habilidade para usar a língua” com o propósito de entender e se fazer entender pelo seu interlocutor.

Além disso, essa sua teoria pessoal reflete as idéias de Piaget (1998), para quem o jogo é essencial na vida da criança, sendo, portanto, indispensável à prática educativa. Por outro lado, essa teorização de Laila também pode ser associada a idéias vygotskianas de interação, uma vez que, para Vygotsky (1989), é por meio do brinquedo que a criança aprende a agir cognitivamente. Enfim, a participante teoriza que o jogo, incluindo-se aí a contação de histórias, contribui sobremaneira para o desenvolvimento da criança.

Quando fala de sua experiência como professora de Educação Infantil, Laila aponta que essa associação do lúdico ao ensino e à aprendizagem está refletida em sua prática. A participante relata que sempre procurava transformar suas aulas, usando atividades mais criativas, como teatralizar um livro literário lido ou inventar uma história para ensinar os sinais de pontuação, comungando com as visões piagetianas e vygotskianas sobre atividades lúdicas:

[58] [a]ntes de fazer esse curso [Letras-Português/Inglês], eu fiz o Magistério. Eu já fui professora de criança. Eu sempre tive essa visão de, por exemplo, quando eu trabalhava os livros literários com os alunos, eu fazia diferente das minhas colegas. Minhas colegas davam aquela ficha de avaliação. Eu não fazia aquilo. Eu fazia teatro com eles. Eu fazia um monte de outras atividades, nas quais eles iriam mostrar que compreenderam o livro. Eles iam mostrar a leitura deles do livro sem aquele sofrimento de ficar respondendo um questionário, essas coisas. Eu gostava de introduzir conteúdos, por exemplo, de língua portuguesa com histórias. Eu vou trabalhar pontuação, então eu invento uma história. Eu gostava muito de fazer isso. (Laila, E1, 12/05/2006)

Porém, Laila não é ingênua a ponto de acreditar que todos os alunos aprendem por meio de atividades lúdicas. Ela se mostra consciente de que há diferentes estilos de aprendizagem que precisam ser privilegiados na sala de aula:

[59] [m]as não é só fazer atividade [lúdica]. Não é só baseado no lúdico. Eu penso que uma aula precisa ter atividades variadas para alcançar as diferentes formas de aprender. Porque eu posso aprender melhor com histórias, mas o meu colega, de repente, aprende melhor quando escreve. Eu tenho de considerar isso nos meus alunos. Por isso a necessidade de uma aula variada, porque assim eu posso procurar, de todas as formas, alcançar a todos. (Laila, EI, 12/05/2006)

Nesse excerto, a teoria pessoal de Laila – *deve haver atividades variadas na aula para privilegiar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos* – aponta para a necessidade de considerar os interesses dos alunos, de modo a facilitar o seu processo de aprendizagem. Consideração que, segundo Freire (1996/2007), é um ponto crucial do ato de ensinar. Essa preocupação com os alunos revela o comprometimento do professor com a aprendizagem

deles e uma prática pautada pela democracia e solidariedade. Com base na análise dos dados e nas notas de campo, as ações de Laila observadas durante a realização do estágio supervisionado se guiavam por essa preocupação.

Ensinar a língua inglesa é, para Laura, *dar oportunidade aos alunos de aprenderem uma outra língua além da própria e de conhecerem outras realidades de mundo:*

[60] [e]u acho que ensinar a língua inglesa é você dar oportunidade para o outro, para o aluno ter, em primeiro lugar, a possibilidade de conhecer uma língua e entrar em contato com outras realidades também. Ter conhecimento de que a língua inglesa faz parte do nosso dia a dia, saber o que é isso, ter mais contato com a língua. (Laura, EI, 04/05/2006)

A primeira teoria pessoal de Laura desvelada nesse fragmento se refere ao ensino de aspectos funcionais da língua, mostrados em “possibilidade de conhecer uma língua”. Pode-se dizer que essa teoria pessoal de Laura revela que ela percebeu a língua inglesa sob uma perspectiva funcional. Segundo Tudor (2001), ensinar, tendo como premissa a funcionalidade da língua, significa capacitar o estudante para usar a língua-alvo em diferentes situações nos contextos sociais. A segunda teoria pessoal mostrada nesse excerto aponta para uma visão de língua como “cultura” (TUDOR, 2001). Isto significa dizer que o professor que tem tal visão procura apresentar aos seus alunos aspectos culturais do povo que fala a língua estudada, dando a eles a oportunidade de ver o mundo sob uma perspectiva diferente. Conforme salienta Tudor (2001, p. 70, grifos do autor), “aprender a ver o mundo através dos olhos de uma cultura diferente pode representar uma das melhores vantagens educacionais de aprender outra língua: é um meio bastante prático de explorar a *alteridade* em relação ao *outro*³²”.

Nesta parte, foram apresentadas as teorias pessoais e percepções dos participantes sobre o ensino de língua inglesa. De modo geral, posso dizer que, para eles, ensinar e aprender são atividades que se imbricam. Na próxima subseção, o foco será a figura do professor e do aluno de inglês no processo de ensinar e aprender.

4.3 O papel do professor e do aluno de inglês

O desempenho do professor em sala de aula sempre foi alvo das considerações de estudiosos do assunto, de pais, de outros professores e até mesmo de alunos. Segundo Harmer

³² *Indeed, learning to see the world through the eyes of a different culture may be one of the most broadly educational advantages of learning another language: it is very practical means of exploring ‘otherness’ in terms of ‘the other’.*

(1998), todos temos opiniões acerca do que é ser um bom professor. Em um de seus estudos, na tentativa de verificar essas opiniões, o autor perguntou para diferentes pessoas “o que faz um bom professor”. Os respondentes disseram que um bom professor é aquele que consegue tornar suas aulas interessantes para os alunos; ama o que faz; não esconde a sua personalidade de seus alunos; tem conhecimento sobre as mais diferentes áreas; e diverte o aluno. Os respondentes também mencionaram aspectos referentes ao relacionamento entre professor e alunos. Segundo suas respostas, o bom professor entende que o aluno tem problemas e se preocupa com isso; tem afinidade com os alunos; incentiva os mais quietos a participar e controla os mais efusivos; corrige os erros dos alunos sem ofendê-los; ajuda, mas sem gritar; e, por fim, sabe o nome de seus alunos.

As teorizações dos participantes deste estudo acerca do papel do professor no ensino e aprendizagem em geral e de língua inglesa em muito se assemelham às idéias apresentadas por Harmer (1998). A diferença entre as opiniões coletadas por Harmer (1998) e os dados apresentados neste trabalho reside no fato de os participantes considerarem o papel do professor sob seus pontos de vista como alunos e como professores ou futuros professores.

Na fala de Pedro que se segue são desveladas várias de suas teorias pessoais sobre o papel do professor:

[61] [o professor] tem de estar preparado. E eu via que ela [professora de inglês na graduação] estava com tudo esquematizado, preparado. Ela não entrava desarmada na sala, entendeu? Ela já sabia exatamente o que ela tinha que fazer. Ela tinha segurança naquilo. Além disso, o professor tem de gostar [do que faz], porque senão fica meio difícil de ser [professor]. Acho que tem de ter *commitment* também. (Pedro, EI, 23/06/2006)

As seguintes teorias pessoais de Pedro foram desveladas nesse fragmento: *o professor deve estar preparado para qualquer eventualidade que possa ocorrer na sala de aula; ele deve mostrar segurança naquilo que faz; ter comprometimento com a aprendizagem do aluno; e deve gostar daquilo que faz*. Visto dessa forma, o professor que aparece nas teorias pessoais de Pedro é uma espécie de superdocente, uma vez que suas habilidades como professor devem ser de amplo espectro, dando-lhe respaldo para resolver toda e qualquer situação-problema. Essa visão de Pedro sobre o papel do professor não difere muito do perfil do bom professor apresentado por Harmer (1998) em sua pesquisa. Analisando as teorias pessoais de Pedro e contrapondo-as as minhas notas de observação, percebe-se que ele se comportava como esse superprofessor caracterizado por ele, visto que ele parecia estar preparado para enfrentar as eventualidades da sala de aula, se mostrava bastante seguro do

que estava fazendo e apresentava um comprometimento com a aprendizagem dos alunos bastante visível aos olhos dos observadores de suas aulas.

Já no seguinte fragmento, temos algumas das teorias pessoais de Laila:

[62] [e]m primeiro lugar, ele [professor de inglês] tem que ter algo que eu ainda não tenho: fluência na língua. Porque eu penso que, quando o professor tem fluência, quando ele tem boa pronúncia, ele inspira confiança nos alunos. Porque uma coisa que prejudica muito o aprendizado é quando o aluno não tem muita segurança de que o professor está certo. Proficiência e segurança naquilo que ele está fazendo. Depois, ele tem de amar o que faz e conhecer os alunos. Se ele conhece os alunos e ama o que faz, automaticamente ele vai amar os alunos. E como muita gente não gosta de inglês, aí está o desafio, porque o professor vai ter de tornar essa matéria [inglês] interessante para aqueles que não gostam. (Laila, EI, 12/05/2006)

A primeira teoria pessoal de Laila presente nesse fragmento – *o professor deve ter fluência na língua-alvo* –, desencadeia a segunda de que *a fluência é condição necessária para dar segurança aos alunos*. Além disso, outra de suas teorias reveladas nesse fragmento é a de que *o professor tem de amar o que faz e conhecer os alunos*. Segundo ela, amando o que faz e conhecendo os alunos, esse amor será estendido aos estudantes. Essa sua preocupação em ser fluente é muito importante, pois, além de demonstrar a necessidade de o professor de línguas saber a língua que ensina, também aponta para uma possível busca de aperfeiçoamento lingüístico por parte de Laila. É interessante ressaltar que, em suas aulas, Laila procurava ter essa postura de professor fluente, a fim de transmitir segurança aos alunos de que ela dominava a língua que ensinava.

Algumas das teorias pessoais de Luísa estão presentes no seguinte excerto:

[63] [a] primeira coisa, para mim, é o professor de língua estrangeira passar encorajamento para o aluno. Ele deixar o aluno à vontade. Ele deve dar um tempo para o aluno e, aos poucos, ele vai deixando que esse aluno se solte. Não fazer aquela cobrança severa ao aluno, porque isso atrapalha demais. Eu acho que tem de existir uma relação de confiança. Eu acho que é o passo mais importante entre professor e aluno: estabelecer essa confiança entre os dois. (Luísa, EI, 11/05/2006)

A fala de Luísa revela a sua teoria pessoal de que *o professor deve encorajar o aluno e dar tempo para que ele se desenvolva em seu próprio tempo*, sem maiores pressões. Outra teoria pessoal de Luísa que pode ser identificada nesse excerto é que *o professor deve inspirar confiança no aluno*. Essa participante, durante suas aulas, procurava falar pausadamente e dar tempo para que os alunos executassem as atividades – às vezes, além do necessário –, de modo a não pressioná-los demasiadamente. Era como se estivessem lhes dando o tempo

necessário para que eles assimilassem o conteúdo. Além disso, ela procurou estabelecer uma relação de confiança com os alunos por meio de conversas informais, incentivo e reconhecimento do esforço dos estudantes. Essas suas atitudes corroboram o que Vieira-Abrahão (2004) já apontava: a força influenciadora das teorias pessoais dos professores em formação universitária sobre suas práticas.

No excerto a seguir, estão presentes algumas das teorias pessoais de Laura:

[64] [e]u acho que para ser um bom professor, independente da área, porque eu acho que a área é só uma questão de opção, em primeiro lugar, ele tem que saber que ele trabalha com pessoas, com gente. Ele tem que perceber que ele está ali para ser um auxílio no aprendizado dos alunos. Então, eu acho que ele tem de ter a consciência de saber que ele é responsável pelo aprendizado do aluno sim. Não totalmente, mas que ele é parte desse aprendizado. Ele tem de ter em mente também que não precisa ter um relacionamento afetivo, íntimo com os alunos, mas ele tem de perceber o outro. E também acho que o professor tem que ter muita organização também. Tem que ter bem definido o que ele quer, planejar direitinho as suas aulas, seus conteúdos. Tem de ser flexível também. (Laura, EI, 04/05/2006)

As teorias pessoais de Laura em relação ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem vão além das características dadas a esse profissional em Harmer (1998). A primeira de suas teorias pessoais se refere ao *professor que se preocupa com o aluno como pessoa* – o que mostra uma disposição da participante para considerar o aluno holisticamente. Outra teoria pessoal de Laura é a de que *o professor deve exercer a função de facilitador na aprendizagem do aluno*. Porém, contrariando essa idéia, ela teoriza que *o professor é o responsável por esta aprendizagem*. Essas duas teorias pessoais da participante são bastante contraditórias, pois, conforme salienta Harmer (1991), o professor ou é uma fonte de conhecimento a qual o aluno pode recorrer quando necessário ou controla tudo o que acontece na sala de aula. Essa oposição de idéias apresentadas numa mesma fala aponta para um conflito entre o conhecimento dado e o novo. É possível perceber um embate entre a sua formação tradicional como aluna e os conhecimentos adquiridos no curso de graduação, visto que, como aluna, os conhecimentos eram transmitidos pelo professor e os alunos os recebiam passivamente e, na graduação, foram-lhe apresentadas abordagens em que o professor é apenas o mediador de conhecimentos. Durante suas aulas, Laura se comportava justamente como ela diz que um bom professor deve ser. Em muitos momentos, ela se mostrava preocupada em saber que fatores influenciavam as atitudes dos alunos e procurava fazer o papel de professora facilitadora do conhecimento, sempre valorizando os saberes prévios dos alunos. Tal como suas teorias pessoais se mostravam contraditórias no que diz respeito à

mediação ou transmissão do conhecimento pelo professor ao aluno, as ações de Laura também seguiram esse parâmetro, visto que ora ela era a mediadora, ora se comportava como a transmissora do conhecimento. Mais uma vez, fica bastante evidente o quanto as teorias pessoais do professor influencia sua prática, revelando as mesmas contradições, mudanças, permanências ou conflitos.

Ainda sobre o papel do professor no ensino e na aprendizagem de inglês se faz necessário ressaltar as falas dos participantes que desvelam outras teorias pessoais acerca desse assunto e ainda são estendidas ao papel do aluno dentro desse processo.

Na visão da participante Laura, o papel do professor é

[65] colocar essa língua [o inglês] para o aluno, incentivá-lo a buscar também essa língua; fazer com que o inglês tenha sentido para o aluno e ele se sentir valorizado de estar ali aprendendo. (Laura, EI, 04/05/2006)

As teorias pessoais de Laura de que *o professor é aquele que valoriza e incentiva o aluno a buscar conhecimentos sobre a língua-alvo e que faz com que o aprendizado dessa língua tenha sentido para o aluno* comungam com as propostas de Freire (1996/2007). Ao dizer que o professor deve “incentivar o aluno a buscar a língua”, Laura demonstra uma preocupação em respeitar a curiosidade do educando, promovendo oportunidades para que ele possa aprender de forma autônoma. Além disso, a participante ressalta a importância de valorizar o aluno. Essa sua teoria pessoal tem estreita ligação com a prática educativa humanizante defendida por Freire (1996/2007). Conforme esse autor salienta, essa relevância dada à formação integral do estudante demonstra que o professor que age dessa forma se torna um educador democrático que sabe “falar com” o aluno. Nas palavras do autor, “o espaço do educador, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala” (p. 117, grifos do autor).

Corroborando a idéia de que não há ensino sem aprendizagem, Laura destaca a relevância da participação do aluno para o sucesso do processo de ensinar e aprender. Ela teoriza que

[66] o aluno tem que procurar, pelo menos, corresponder ao que o professor está passando para ele, porque é muito chato você [professor] preparar a aula, ficar preocupado e não sentir que o aluno está correspondendo. Eu acho que o aluno tem que, no mínimo, corresponder a essa preocupação do professor. (Laura, EI, 04/05/2006)

Laura credita ao aluno o mesmo nível de responsabilidade dado ao professor. Em sua

teoria pessoal, *ambos são responsáveis pelo sucesso do processo de ensino e aprendizagem*. Essa teoria pessoal de Laura sobre as relações entre professor e aluno caracteriza a tendência dos estudos atuais sobre ensinar e aprender [inglês], que apontam para uma valorização da contribuição tanto do professor quanto do aluno para esse processo, sem que haja julgamento de valor das ações do professor ou do aluno. Desse modo, tende-se a acreditar que professor e aluno vão construindo conhecimento a partir das relações dialógicas estabelecidas entre eles.

O participante Pedro também coloca professor e aluno no mesmo patamar de importância:

[67] [t]em que ter *commitment* dos dois lados, senão a coisa não vai funcionar. Tem que ter seriedade dos dois lados. De quem está preparando a aula e de quem vai assistir de se propor a fazer aquilo. Eu acho que mesmo que seja uma atividade chata, o aluno deve fazer, porque você vê que a pessoa foi lá e preparou aquilo. Às vezes não é culpa do professor de não ter dado certo, porque muita coisa que se prepara, de repente, não se sabe porque não dá certo. Eu acho que o aluno tem que se propor a fazer. (Pedro, EI, 23/06/2006)

As teorias pessoais de Pedro desveladas nesse fragmento, de que *professor e alunos têm de ser compromissados como o processo de ensino e aprendizagem* e que *os alunos têm de “estar abertos” às propostas do professor* mostram que o participante percebe o imbricamento de ensinar e aprender ressaltado por Freire (1996/2007).

As palavras de Laila, no excerto seguinte, deixam entrever algumas de suas teorias pessoais:

[68] [e]u acho que o comportamento do professor de qualquer área deve ser o mesmo. É claro que, quando se trata do estudo da língua inglesa, tem uma característica diferenciada, porque é mais fácil perceber o resultado ou a falta de resultado. Porque quando se ensina matemática, passou aquela fase de ensinar o conteúdo, fazer prova, a pessoa alcançar a nota, o professor não vai retomar os conteúdos dados. Mas quando alguém estuda inglês, espera-se que essa pessoa fale inglês. É uma coisa mais duradoura e que, talvez, precise de uma fixação maior. Mas eu penso que, por mais que a gente queira que o professor seja o mediador... Vamos ser bem claros. Você [professor] está ali para ensinar. O caminho pelo qual você vai fazer isso é que é diferente. Para o professor é ensinar aquilo que o aluno está ali para aprender. O que vai modificar é como ele vai fazer isso. (Laila, EI, 12/05/2006)

Na primeira de suas teorias pessoais, Laila afirma que *é mais fácil ver os resultados ou a falta deles no ensino de línguas do que em outras disciplinas*. Na segunda, é possível perceber que *o papel do professor de inglês é ensinar os conteúdos e o do aluno, aprender*. Suas teorizações sobre o papel do professor se mostram bastante contraditórias. De um lado,

ela se refere à idéia de que o professor é quem detém o conhecimento, e o aluno está ali apenas para recebê-lo, caracterizando o que Scrivener (1994) chama de teoria “*jug and mug*”. Conforme apresentada pelo autor, nessa teoria, o professor é aquele que detém o conhecimento a ser passado ao aluno, como se ele fosse uma jarra (*jug*) cheia de algo precioso, e o aluno, a caneca (*mug*), na qual será depositada a preciosidade contida nessa jarra. De outro lado, suas teorias pessoais sinalizam para a construção do conhecimento pelo aluno mediado pelo professor. No entanto, quase que instantaneamente, Laila retoma suas idéias de que o professor ensina e o aluno aprende. A meu ver, essa contraditoriedade presente em suas idéias revela que suas teorias pessoais ora são influenciadas pela sua experiência como aprendiz, ora se pautam por estudos de teorias acadêmicas contemporâneas sobre ensino de inglês. Essas teorias, em sua maioria, prevêm um ensino pautado pela mediação do conhecimento. Laila aponta esse papel mediador que deve ser exercido pelo professor, mas salienta que seu real dever é ensinar. Essa contraditoriedade de idéias bastante característica do professor em formação universitária foi ressaltada por Vieira-Abrahão (2004). Segundo a autora, é comum haver um conflito interior nos professores em formação universitária porque as várias experiências de vida que o professor tem como aprendiz e, às vezes, como professor; muitas vezes não condizem com os diversos conhecimentos teóricos adquiridos na faculdade. Vejo esse embate entre os conhecimentos experienciais e acadêmicos de Laila como um primeiro passo para possíveis mudanças tanto em suas teorias pessoais quanto em sua prática pedagógica, uma vez que se instaurou a necessidade de transformação dos conhecimentos pré-estabelecidos.

De acordo com Almeida Filho (2007), cada professor tem sua própria abordagem de ensinar. Conforme esse autor define, “uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 17). Sendo assim, a preparação de aulas e a escolha do material a ser utilizado se dão com base na abordagem de ensinar de cada professor. Geralmente, as escolhas são feitas levando em consideração a necessidade de captar e manter o interesse dos alunos. Muitas vezes, essa necessidade acaba por levar o professor a acreditar que uma aula, para realmente promover a aprendizagem, precisa de um dinamismo intenso e, por conseqüência, de uma grande variedade de atividades. As teorias pessoais dos participantes Laila, Luísa e Pedro de que *uma aula diversificada e dinâmica mantém o interesse do aluno* corroboram essa idéia:

- [69] [p]ensando nessa condição de trabalhar uma língua, a maioria dos alunos, principalmente no colégio, não percebe a importância, a necessidade [de aprender outra língua]. A variedade nas aulas ajuda a estimular, a encorajar os alunos a ir, não só ir, mas participar. Eu penso que uma aula mais diversificada gera mais motivação, e isso contribui muito para não só o interesse, mas para o rendimento do aprendizado dos alunos. (Laila, EF, 21/11/2006)
- [70] [e]u acho que uma aula deve ser dinâmica. Eu acho que a aula não deve ser aquela aula morta, em que se fica fazendo só um tipo de atividade, porque é cansativo. Eu acho que a aula tem de ser dinâmica. Porque uma aula de língua estrangeira, se ficar só em um tipo de atividade, você [aluno], além de se sentir cansado, você perde o interesse. Então, na minha opinião, tem necessidade dessa mudança de atividades para gerar mais interesse. (Luísa, EI, 11/05/2006)
- [71] [e]u gosto da aula da Maria³³ porque a aula dela é muito diversificada. Você não sente o tempo passar. A aula da Flora³⁴ também é assim. Não fica fazendo a mesma atividade a aula inteira, de maneira que pareça que o professor está enrolando, está matando o tempo. Eu acho que tem que ser uma coisa atrás da outra. (Pedro, EI, 23/06/2006)

No entanto, para Laura, uma aula para ser interessante e eficaz não precisa, necessariamente, se pautar pelo dinamismo e pela variedade:

- [72] [e]u não sei dizer o que [uma aula interessante] tem que ter. Porque, às vezes, tem uma aula que é expositiva, e você a considera interessante. De repente, tem uma cheia de jogos e você não gosta. Outro dia, você já acha aquela aula interessante. Eu acho que não tem uma fórmula de aula. Acho que depende muito do que você está vivendo, do interesse do aluno. E também em uma sala de aula não tem só um aluno, são vários, então, às vezes, aquilo funciona para um e para outro não. Acho que a gente nunca consegue fazer uma aula interessante ou uma aula boa. (Laura, EI, 04/05/2006)

Enquanto Laila, Luísa e Pedro concordaram que uma aula deve ter atividades bastante variadas, a fim de manter a atenção e o interesse dos alunos, a teoria pessoal de Laura é de que *o interesse do aluno pela aula depende mais de seu estado emocional e de seu estilo de aprendizagem do que das atividades propriamente ditas*. Essas teorias pessoais dos participantes corroboram suas abordagens de ensinar, visto que as aulas dos três primeiros se pautavam pela dinamicidade e pela participação intensa dos alunos, e as de Laura apresentavam desde atividades expositivas a jogos bastante movimentados. Os fragmentos [73], [74], [75] e [76], retirados das notas de campo tomadas por mim enquanto observava as aulas dos participantes, corroboram suas teorias pessoais acerca do tipo de atividades que uma aula interessante deve ter:

³³ Nome fictício usado para proteger a identidade da professora da graduação que não fazia parte da pesquisa.

³⁴ Idem.

- [73] Laura asked for the students to tell her some English words they know. She tried to make them say cognates like radio and computer. She also asked for them to tell her their opinion about the large use of English words mix with our own language³⁵. (NC, 03/05/2006)
- [74] Laila started her class palying “Hangman”. Then, she checked the homework by asking students to tell their answers. After that, students filled in a handout in which they wrote continents, nationalities, countries, and language spoken in each country³⁶. (NC, 07/06/2006)
- [75] Pedro’s class: he mimed a verb. The students guessed which verb was. Then, he asked for a student to ask another one a question following this model: “Can you?”. After that, they played “Bingo” to revise some vocabulary. He called out some words and students crossed the ones they had³⁷. (NC, 13/09/2006)
- [76] Luísa’s class: She corrected some pieces of homework. In the second activity, students interviewed one another by asking name, age, abilities, etc. She put a picture of an animal on the blackboard and asked for some information about it. Then, students wrote a sentence using the name of the animal³⁸. (NC, 06/09/2006)

Diante do exposto, nos casos citados, discurso e ações combinavam perfeitamente, pois as teorias pessoais dos participantes refletem suas atitudes tomadas em sala de aula. Além disso, o fato de eles se preocuparem em manter a motivação e o interesse dos alunos nas aulas corrobora suas atitudes que vem sendo apregoadas até o momento, ou seja, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, não importando se para isso as aulas sejam dinâmicas ou não, pois há que se privilegiar os estilos de aprender de cada aluno.

Se nos itens 4.1, 4.2 e 4.3 apresentei as teorias pessoais e percepções dos participantes sobre ensinar e aprender inglês num contexto mais amplo, na subseção seguinte, enfoco o ensino e a aprendizagem de inglês no contexto da escola pública.

³⁵ Laura pediu aos alunos que lhe dissesse algumas palavras em inglês que eles conhecessem. Ela tentou fazê-los dizer cognatos como rádio e computador. Ela também que eles lhe dissessem o que achavam do largo uso de palavras inglesas pelos brasileiros.

³⁶ Laila começou sua aula brincando de “Forca” com os alunos. Depois, ela corrigiu as atividades de casa, pedindo que os alunos lessem suas respostas. Então, os alunos completaram uma atividade com os continentes, nacionalidade, países e língua falada em cada um deles.

³⁷ Aula de Pedro: ele representou algumas ações por meio de mímicas. Os alunos adivinhavam o verbo. Depois, um aluno perguntava para o outro: “Can you...?”. Depois disso, eles fizeram um bingo para revisar vocabulário. Ele dizia algumas palavras e os alunos marcavam aquelas que eles tinham.

³⁸ Aula de Luísa: Ela corrigiu a tarefa de casa. Na segunda atividade, os alunos entrevistaram um ao outro, perguntando o nome, idade, habilidades de cada um e etc. Ela pôs a figura de um animal no quadro e pediu algumas informações sobre ele. Depois, os alunos escreveram uma frase, usando o nome do animal.

4.4 Ensinar e aprender inglês na escola pública

O ensino na escola pública, devido às suas peculiaridades, não se mostra uma tarefa muito fácil para os professores, sendo muito mais complicada ainda para os professores recém-formados. Essa tarefa se torna particularmente complicada nas aulas de língua estrangeira. As inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores da rede pública de ensino são do conhecimento da maioria das pessoas, porém não pretendo listá-las ou discuti-las aqui, pois o que realmente interessa neste estudo é a disposição mostrada pelos participantes, apesar das dificuldades, para atuar como professores de inglês nesse tipo de escola.

Pedro, ao relatar suas experiências com o ensino de língua inglesa nas escolas de idiomas nas quais trabalhou, aponta os métodos que se pautam pelo ensino comunicativo de línguas como aqueles que surtem mais efeito para o aprendizado dos alunos. Segundo ele, os métodos comunicativos fazem com que o aluno pense e crie mais, levando-o a aprender melhor. Tendo essa concepção em mente, Pedro afirma que pretende dar aulas em escolas públicas utilizando atividades bastante comunicativas. No entanto, Pedro nunca lecionou em escolas públicas e, portanto, não conhece a realidade dessas instituições. Ao perguntá-lo como ele imaginava que seria uma sala de aula de escola pública, Pedro dá a seguinte resposta:

[77] [p]elo que eu vejo, pelo que eu ouço comentar, eu não sei, mas acho que deve ser meio difícil para o professor dar aula comunicativa. Eu acho que seria muito difícil porque, “nossa, imagina quantos alunos tem ali dentro”. Eu acho que seria difícil, mas eu ia tentar, pelo menos. Eu fiz o concurso³⁹ e passei. A minha intenção é que, quando eu for dar aula, eu vou querer fazer uma coisa legal. Eu vou tentar. Agora, se eu não conseguir, aí... aí... Mas que eu vou tentar, eu vou. Eu vou chegar lá e vou fazer a minha parte. Eu vou tentar mudar, mas se não der certo... (Pedro, EI, 23/06/2006)

Como se pode ver, Pedro percebe a escola pública como um local em que é possível ensinar inglês de modo comunicativo, apesar de nunca ter atuado como docente em tal contexto. Suas percepções acerca disso, no entanto, não são ingênuas, pois ele consegue perceber um dos entraves para a realização de aulas comunicativas nessas escolas: o grande número de alunos dentro das salas de aula. Mas, como todo profissional em início de carreira, ele idealiza essa possibilidade, dizendo que vai “tentar fazer a parte dele”. No entanto, as duas hesitações presentes em sua fala – “se eu não conseguir, aí... aí...” e “mas se não der certo...” – revelam a insegurança característica do professor iniciante, bem como um possível

³⁹ No final do ano de 2005, houve um concurso estadual para professores. Pedro estava aguardando ser chamado para assumir o cargo com muita expectativa.

descrédito à possibilidade de ensinar e aprender inglês nas escolas públicas. Esse descrédito pode ser mais bem notado em:

[78] [s]abe qual é o meu maior medo? Meu medo é de querer fazer uma coisa legal e ninguém se interessar por aquilo. Caso não dê certo? Ah, eu vou falar que, pelo menos, eu tentei. Se não der certo mesmo, eu parto para um outro curso, se eu percebesse que não estava adiantando. Eu largaria a escola pública. (Pedro, EI, 23/06/2006)

Na segunda entrevista, seis meses depois da primeira, Pedro continuava esperando ser chamado para ocupar o cargo de professor de inglês. Ele não desistira de dar aulas na escola pública. Dessa vez, ele afirma preferir a escola pública a escolas particulares, pois, conforme sua teoria pessoal, *a escola particular, por utilizar métodos mais tradicionais, é mais controladora, ao passo que, na escola pública, o professor é livre para usar os métodos que julgar necessários à aprendizagem dos alunos:*

[79] [e]u prefiro dar aula em escola pública do que em escola particular, porque eu acho que, na escola particular, tem muita autoridade ali em cima de você, isto é, as coisas tem de ser assim ou assado. Eu acho que eles são mais tradicionalistas na escola particular. A minha vida inteira, eu estudei em escola particular cujo ensino era totalmente tradicional. Eu já acho que, na escola pública, não. Então, a gente tem mais liberdade para fazer [algo] do que em escola particular. (Pedro, EF, 04/12/2006)

A vontade de Pedro em atuar na escola pública parece ter se acentuado nesses seis meses entre uma entrevista e outra. A teoria pessoal de Pedro de que na escola pública o professor tem uma maior liberdade de ação aponta para uma visão mais crítica das possibilidades de ação do professor naquele ambiente. Acredito que essa possível liberdade tenha sido um dos fatores que fizeram Pedro acreditar na possibilidade de haver aulas comunicativas de inglês na escola pública. Assim, ele poderá descartar o que não funciona e acatar aquilo que surte efeito com seus alunos.

As percepções de Laila não diferem muito das teorias pessoais de Pedro no que se refere a ensinar na escola pública:

[80] [é] claro que eu vou trabalhar onde surgir oportunidade, mas, a princípio, se for para eu escolher, eu gostaria de trabalhar em escolas públicas. Porque eu tenho vontade de fazer diferente do que fizeram comigo. Diferente no sentido de dar oportunidade aos alunos de ter a esperança de, realmente, aprender um pouquinho. Porque o que aconteceu comigo foi que eu tinha aulas de inglês, eu tinha notas excelentes em inglês, mas eu não aprendi inglês. Quando eu olho para a aula da Elizabete, eu falo: “Gente, é possível você trabalhar, é possível aplicar [as teorias acadêmicas], contextualizar a língua e os

alunos saberão encontrar o significado”. Meu alvo é tornar o aprendizado da língua o mais próximo possível da realidade do aluno. Talvez, hoje, isso seja mais fácil, porque, hoje, o contato com a mídia, a globalização, o contato com a informática está mais, vamos dizer, popularizado. Na minha época essas coisas não existiam. Então, hoje tem muito mais recurso. Está mais fácil. Mas eu penso que é possível acender uma expectativa ou não apagar a expectativa daquele que acha que vai aprender, porque eu fui achando que ia aprender e não aprendi. Eu gostaria que meus alunos aprendessem realmente. Eu não vou dizer sair falando inglês, mas que eles aprendessem e fosse útil para a vida deles. Não fosse simplesmente uma matéria a mais. Eu tenho vontade de fazer essa diferença. (Laila, EI, 12/05/2006)

Laila percebe o ensino de inglês na escola pública como uma espécie de mola propulsora que pode motivar os alunos a querer aprender não só a língua inglesa, mas também outras línguas estrangeiras, pois, com o trabalho do professor que conseguiu tornar o inglês relevante para esses alunos, eles poderão abandonar ou superar os mitos que envolvem o aprendizado de uma outra língua no Brasil.

É bem verdade que Laila encontrará enormes desafios para cumprir seu objetivo de aproximar a aprendizagem de inglês da realidade de seus alunos. Mas creio que a oportunidade de refletir e discutir os fatores que tornam a aprendizagem de línguas um tanto difícil no contexto das escolas públicas brasileiras pode ser o caminho para que tal realidade seja mudada. Penso assim porque acredito que, por meio da reflexão, os futuros professores perceberiam o ensino de inglês de um modo mais realista – tendo consciência das limitações e possibilidades a eles oferecidas –, o que causaria menos frustrações a esses docentes e talvez lhes desse mais força para continuar transformando sonhos em realidade.

Na segunda entrevista concedida por Laila, seis meses após a primeira, seu desejo de ser professora de inglês na escola pública permanecia:

[81] [c]ontínuo [querendo dar aulas na escola pública]. É claro que agora eu estou pensando que é muito mais difícil do que eu imaginava, porque, no início, eu pensava assim: “Ah, eu vou fazer a diferença, porque na escola pública todo mundo tem a idéia de que ninguém aprende inglês, mas também tem os professores que estão acomodados...”. Eu tinha esse olhar. Agora, parece que eu estou começando a cair na real, que a coisa não é fácil, que a escola pública não tem recursos, tem alunos demais. É difícil você trabalhar, por exemplo, conversação com uma sala que, às vezes, tem cinquenta alunos. Além disso, as aulas são curtas e poucas e até que você consegue chamar a atenção dos alunos já passou boa parte do tempo. Então, a realidade é muito difícil. Muito mesmo. Eu comecei a ver o outro lado da moeda. Mas mesmo considerando a dificuldade, mesmo considerando que é complicado, eu ainda gostaria de tentar. (Laila, EF, 21/11/2006)

As percepções de Laila sobre o ensino de inglês na escola pública ainda se pautam pela sua vontade de ensinar nesse contexto. Se na primeira entrevista ela já percebia alguns dos entraves para um ensino efetivo de língua inglesa nesse contexto, no fragmento [81] é possível atestar que ela se tornou mais consciente da realidade de muitas dessas escolas. “Começar a cair na real” sobre a real situação do ensino de inglês nas escolas públicas parece ter sido causado pela observação da realidade do CEPAE, associada às discussões realizadas nas sessões de *feedback* e ao seu próprio conhecimento de tal realidade. No entanto, conscientizar-se dos obstáculos a serem superados não fez com que o desejo de Laila de lecionar inglês na escola pública arrefecesse, e isso é muito importante para a formação de um professor capaz de compreender sua prática e as suas implicações sociais e políticas.

A participante Luísa também percebe o ensino de língua inglesa na escola pública como possível. Assim como para Laila, a professora-mentora Elizabete é fonte de inspiração para que ela acredite nessa possibilidade. Além disso, Luísa revela uma percepção de que deve ser dada a oportunidade às crianças mais carentes de ter um ensino de inglês que seja realmente efetivo. E ela se coloca como alguém que possa proporcionar isso a essas crianças:

[82] [e]u não pretendo ensinar em escolas de idiomas não, mas uma escola normal [entenda-se escola regular e pública]. Principalmente, com crianças carentes, porque eu vejo muito esse lado. Eu acho que é importante. Eu fico vendo o trabalho da Elizabete e pensando quantas crianças não têm aquela oportunidade. Então, eu quero dar o melhor de mim para ver se eu levo isso para as crianças que realmente precisam, que não têm chance, que não têm oportunidade [de aprender inglês em escolas de idiomas]. (Luísa, EI, 11/05/2006)

Luísa, em nenhum momento, aponta dificuldades que possam impossibilitar suas ações. Ela parece perceber o ensino de inglês na escola pública como algo totalmente isento de problemas. A meu ver, é devido a sua inexperiência como professora que Luísa se mostra segura quanto à possibilidade de que o ensino de inglês na escola pública possa ocorrer sem maiores dificuldades e que, para isso, basta que haja um professor disposto a realizá-lo de forma diferente. Assim como Laila e Pedro, Luísa aponta a necessidade de, ao menos, tentar ensinar inglês na escola pública.

Seis meses depois, Luísa permanece firme no propósito de ensinar na escola pública. Ela afirma que a escola pública é o lugar perfeito para aplicar os conhecimentos adquiridos durante o estágio supervisionado e na graduação, pois, segundo ela, é esse tipo de escola que precisa de mudanças e da atenção daqueles que podem realizar essas mudanças, ou seja, os professores:

- [83] Continuo [querendo dar aula em escola pública] porque acredito que tudo o que a gente aprendeu aqui pode contribuir muito lá fora. Eu acho que a escola pública é um lugar ideal para você colocar em prática o que você aprendeu aqui, porque lá tem muita criança que precisa disso, precisa de mudança, precisa de mais atenção. E o que a gente aprendeu aqui: é que temos de pensar mais no aluno. Eu acho que o professor tem de ser mais tolerante com as múltiplas inteligências. Eu aprendi aqui que isso é fundamental na sala de aula. E também respeitar o momento de cada aluno e tentar passar tudo o que a gente aprendeu da melhor forma. (Luísa, EF, 28/11/2006)

As percepções de Luísa quanto ao ensino de inglês na escola pública não mudaram após esses seis meses de intervalo entre as duas entrevistas. Ela ainda crê, felizmente, na possibilidade de ensinar efetivamente a língua inglesa na escola pública. Além disso, ela parece muito mais segura dessa possibilidade agora que tem o respaldo dos conhecimentos adquiridos tanto na graduação quanto no estágio supervisionado. Ao se referir à escola pública, devido às suas características peculiares, como o ambiente ideal para a aplicação desses conhecimentos, Luísa parece estar a caminho de compreender as implicações sociais de sua futura prática para a comunidade em que atuará e para a sociedade como um todo. Sob esse ponto de vista, essa percepção mostra que Luísa começa a tomar consciência do mundo em que está e estará situada a sua prática como professora de inglês e também a entender o mundo da sala de aula. Essa compreensão poderá levá-la, em um futuro – que eu espero não estar muito distante –, a entender “os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivendo” (Moita Lopes, 2003, p. 31).

Fruto da escola pública que ensina apenas o verbo *to be* aos seus alunos, Laura também quer atuar nesse tipo de escola com o intuito de ensinar inglês de um modo diferente, de “consertar o que fizeram”:

- [84] [e]u quero ir para a escola pública. Primeiro, pelo que conheço, pelo que eu vivi, pelo que a gente vê, sabemos que, ainda hoje, a deficiência é muito grande. Eu quero tentar fazer alguma coisa na escola [pública]. Acho que é até porque foi onde eu sempre estudei. Eu sempre estudei em escola pública, então é aquela coisa de você querer consertar, fazer alguma coisa que não fizeram com você. Então, eu quero ver se eu planto, pelo menos, uma sementinha, alguma coisa que seja diferente. (Laura, EI, 04/05/2006)

Mas, ao contrário de Luísa, que tem uma visão bastante idealista da escola pública, Laura percebe que há dificuldades inerentes ao ensino público, especialmente no que se refere à língua inglesa, que podem ser um entrave para a realização de um trabalho de qualidade e efetivo. Todavia, ela parece não se intimidar diante das deficiências da escola pública. Assim como os demais participantes, Laura está disposta a, pelo menos, tentar transpor os obstáculos

que se apresentem, a fim de, conforme suas próprias palavras, “fazer alguma coisa diferente”. O “diferente”, na concepção de Laura, Laila, Luísa e Pedro, parece se referir a tornar a aprendizagem de inglês mais relevante para os alunos; levá-los a perceber que aprender outra língua pode ter alguma utilidade em suas vidas.

Sob o ponto de vista de Laura, ensinar e aprender inglês na escola pública é perfeitamente possível:

[85] [e]u acho que não sei falar se dá para sair da [escola pública] usando as quatro habilidades. Eu acho que começando lá da quinta série [Ensino Fundamental] até no terceiro ano [Ensino Médio], tendo um livro e apoio, eu acho que é possível. Você pode ter um grande avanço. Você pode aprender muita coisa. Mas eu acho que do jeito que vai... não sei não... acho que não... não dá não. Acho que não existe ambiente propício ali para que isso aconteça. Eu acho que, por mais que você [professor] queira ir lá e fazer diferente – e você [professor] pode fazer diferente –, mas eu não sei se vai. Agora, se compararmos uma aula de escola pública com o cursinho de inglês, eu acho que não dá. Eu acho que é bem diferente. Acho que o resultado que você tem é bem diferente. Só que eu acho que se pode oferecer mais, melhorar mais [o ensino na escola pública]. Na realidade, eu não sei se dá [para ensinar e aprender as quatro habilidades na escola pública]. (Laura, EI, 04/05/2006)

É possível notar que Laura não tem a pretensão, como futura professora de língua inglesa, de fazer com que seus alunos tenham o mesmo aproveitamento que os estudantes de cursos de línguas. Segundo ela, não se pode comparar o ensino e a aprendizagem de inglês que ocorre nas escolas públicas com o que se faz nos cursos de idiomas, pois cada um tem suas peculiaridades que podem influir positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ela acredita ser possível fazer mais e melhor do que se tem feito até o momento para proporcionar aos alunos das instituições de ensino público uma efetiva aprendizagem ao menos do que é proposto para cada uma das séries em que há tal disciplina. O modo como Laura percebe o ensino público em oposição ao privado nos remete aos objetivos educacionais para a escola pública defendidos em Gimenez (2001). Segundo essa autora, a formação do estudante deve ser integral, de modo que ele possa “atuar e participar” do mundo em que vive.

Ao mesmo tempo em que acredita na possibilidade de ensinar e aprender inglês nas escolas públicas, Laura não se sente completamente segura para fazer dessa sua idéia uma asserção positiva, pois vê, na sua própria inexperiência como professora, um obstáculo para compreender profundamente o que significa ensinar e aprender inglês no contexto das escolas públicas brasileiras, decorrendo daí a sua hesitação em afirmar que seja possível realizar tal

tarefa. A meu ver, essa sua incerteza aponta para uma conscientização de que exercer a docência de língua inglesa nas escolas públicas não será trabalho fácil e demandará disposição do professor para realizá-lo a contento de todos, ou seja, atendendo aos interesses dos alunos; dos pais e da comunidade; da escola e da instituição mantenedora; sem deixar de lado os seus próprios.

Perguntada sobre seu desejo de atuar na escola pública na segunda entrevista, Laura afirma que tal intento permanece, bem como a idéia de “fazer diferente”. Mas, por outro lado, Laura percebe que, para “fazer diferente”, ela precisa agir diferente. Assim, ela aponta o conhecimento da realidade do aluno como uma possível maneira de “ser diferente”:

[86] [e]u quero atuar na escola pública. Agora, eu não sei como vai ser, porque eu ainda não atuei. Mas eu quero ainda. Mas eu não espero nada fácil. Eu sei que a questão da indisciplina deve ser bem maior, porque são crianças que, de repente, tem mais problemas, que vivem outra realidade. Eu vejo que, para atuar na escola pública, vou ter que correr atrás. A primeira coisa que eu quero fazer é me engajar no mundo deles e, daí, tentar alguns planos, alguma direção que eu possa caminhar junto com eles. Mas em primeiro lugar, eu quero chegar e conhecer o ambiente e ser diferente. Eu não quero aquela coisa de chegar e passar o verbo *to be* e ficar só naquilo. De repente, promover mais para eles. Levar uma tirinha, uma coisa diferente, na qual tenha uma palavra ou uma situação diferente, para eles terem a possibilidade de ter um contato melhor com a língua e de aprender. (Laura, EF, 24/11/2006)

Sendo assim, pode-se dizer que a percepção de Laura sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública reside no engajamento do professor ao mundo do aluno, realizando aulas em que a realidade do aluno seja privilegiada, proporcionando-lhes um contato mais produtivo com a língua-alvo, de modo que a aprendizagem da língua em questão seja relevante para o estudante.

Consideradas as teorias pessoais e as percepções dos participantes sobre ensinar e aprender inglês, a relevância do estágio supervisionado e da reflexão para a sua formação, passo, no capítulo seguinte, a responder às perguntas de pesquisa, a tecer algumas reflexões suscitadas durante e por este estudo, bem como a apresentar suas implicações e as considerações finais.

Capítulo 5

Reflexões finais

O barco chega à praia, mas a trajetória continua sempre... Novas viagens, os marujos são outros, a tripulação é por vezes alterada... Permanece o mar incógnito, sempre inusitado, como um dia após o outro... É a vida... Navegar é preciso...

M. B. N. de Sousa

Neste capítulo, com base no que foi apresentado nos Capítulos 2, 3 e 4, primeiramente, retomo as perguntas que nortearam este estudo. Em seguida, enfoco as implicações para o desenvolvimento profissional de professores em formação universitária, em especial os de língua inglesa, e para as pesquisas futuras sobre a instauração da reflexão acerca das ações geradas em sala de aula durante o estágio supervisionado. Logo após, relaciono as limitações desta pesquisa e sugiro algumas possibilidades de novas pesquisas. Por último, teço alguns comentários finais que, na verdade, não devem ser vistos como o ponto de chegada deste estudo, mas sim o ponto de partida para outros questionamentos e/ou para pesquisas complementares a esta ou sobre novos tópicos suscitados a partir deste estudo.

5.1 Respondendo às perguntas de pesquisa

Nesta seção, tentarei responder às perguntas que nortearam este estudo com base nos resultados apresentados nos Capítulos 2, 3 e 4.

5.1.1 Os participantes apresentaram as atitudes características do profissional reflexivo conforme a proposta de Dewey (1959)?

Refletir sobre as próprias ações por parte de docentes, tanto para Dewey (1959) quanto para Freire (1996/2007), é um hábito que se constitui ao longo de suas vidas como professores. Os resultados evidenciaram a possibilidade de os participantes continuarem a

realizar reflexões sobre o seu fazer pedagógico, visto que eles se mostraram bastante dispostos a fazê-lo. Isso poderá ocorrer porque os participantes demonstraram que as atitudes de “abertura de espírito”, “sinceridade” e “responsabilidade”, conforme proposto por Dewey (1959), são próprias deles.

Luísa, Márcia e Laura demonstraram ter “abertura de espírito” ao evidenciarem a importância de aprender com seus pares. Para elas, dar e ouvir opiniões sobre as aulas dos colegas e as suas foi bastante produtivo na construção de suas práticas pedagógicas, pois, após a análise das aulas, elas puderam aprimorar suas ações ou descartar aquelas que não surtiram o efeito esperado. Porém, Márcia e Laura consideram que a ajuda de colegas, quando realizada durante o andamento da aula, pode causar insegurança no professor ou ainda desautorizá-lo diante dos alunos, visto que essa ajuda pode levar o grupo discente a pensar que o professor não domina o conteúdo ou a língua que ensina. De outro lado, vimos que o participante mais experiente, Pedro, não se incomodava em ser ajudado ou corrigido durante suas aulas. Essa postura em relação à ajuda de seus pares ou das professoras-mentoras pode ser creditada à segurança que sua experiência em sala de aula (oito anos) lhe proporcionou.

A atitude de “sinceridade” também se evidenciou nos dados, pois os participantes reconheceram algumas de suas dificuldades e perceberam a possibilidade de mudar sua prática a partir da identificação de problemas. (Re)avaliando as ações dos colegas e as próprias e aprendendo consigo mesmas e com seus pares, Luísa e Laila demonstraram que a “sinceridade” é uma de suas atitudes. Esse reconhecimento das próprias limitações e a preocupação com a aprendizagem dos alunos caracterizam essa atitude proposta por Dewey (1959). E, no meu entender, os participantes, aqui representados por Laila e Luísa, deram um grande passo em direção à constituição ou continuidade da reflexão sobre as próprias ações pedagógicas como *práxis* cotidiana e de caráter transformador de seu fazer pedagógico.

A terceira atitude aventada por Dewey (1959) para o estabelecimento da reflexão como hábito diário é a “responsabilidade”, entendida aqui como a capacidade de considerar as conseqüências do que se faz e de se responsabilizar pela própria formação ao longo da carreira. Essa atitude foi demonstrada por todos os participantes, Márcia, Pedro, Luísa, Laila e Laura, visto que todos se mostraram preocupados tanto com as conseqüências de seus atos pedagógicos quanto com a continuação de sua formação como professores de língua inglesa.

A importância de refletir sobre as próprias ações no contexto do estágio supervisionado começou a se evidenciar na disposição dos participantes em fazê-lo já durante aquele período e se tornou patente em suas percepções sobre os diferentes momentos de reflexão engendrados durante a coleta de dados. As participantes Laura e Luísa, devido a sua

inexperiência com o ensino de inglês, consideraram os momentos reflexivos sobre sua prática pedagógica como oportunidade de aprendizagem e aprimoramento. Faz-se necessário lembrar que a visão de aprimoramento que elas tiveram sobre esses momentos se restringiu às aulas ministradas no período de estágio, pois elas não atuavam como professoras em nenhuma escola. Já o participante Pedro percebeu os momentos de reflexão como uma oportunidade para refletir mais profundamente sobre suas ações e para expandir seus conhecimentos como professor. Além disso, refletir sobre o seu fazer pedagógico representou para Pedro um subsídio a mais para que ele pudesse considerar não só os aspectos práticos de sua atuação como professor mas também questões sociais e políticas no momento de elaborar suas aulas.

Diferentemente dos demais participantes que consideraram a importância da reflexão para suas ações mais imediatas, Laila se ateu aos fatores envolvidos nos diferentes momentos de reflexão. Para ela, as reflexões realizadas nas sessões de *feedback* eram guiadas principalmente pelas emoções geradas durante a aula. Sendo assim, Laila considerou esses momentos reflexivos menos profundos, pois a visão dos participantes estava embotada pelas diferentes emoções que tomavam conta deles. Por exemplo, o medo de ter feito algo errado; a ansiedade pela avaliação da professora-mentora e dos colegas; a preocupação em cumprir todo o plano de aula e atingir os objetivos para aquela aula; a participação ou não da turma; a (in)disciplina dos alunos; entre outros. Já as sessões reflexivas estimuladas pelo vídeo das aulas dos participantes, na concepção de Laila, tiveram um caráter mais racional, pois permitiu a ela e aos seus pares um certo distanciamento ao analisar as ações tomadas em sala de aula por eles. Essa percepção da racionalidade e do distanciamento dos fatos são um bom indício de que Laila caminha a passos largos para a implementação do “pensar certo” proposto por Freire (1996/2007), ou seja, ela percebeu as nuances de sua prática, o que pode levá-la a considerar outros aspectos para além do micro contexto da sala de aula, trazendo para sua prática aspectos referentes a contextos maiores nos quais a sala de aula se insere. Enfim, Laila parece caminhar para a realização de reflexões pautadas pela crítica no sentido proposto por Pennycook (2001).

Em suma, os resultados obtidos e apresentados no Capítulo 2 evidenciaram que, além de os participantes terem as atitudes características do profissional reflexivo conforme a proposta de Dewey (1959), refletir sobre o fazer pedagógico desde a formação universitária foi considerado pelos participantes como uma atividade bastante benéfica e importante para a constituição ou aprimoramento da prática pedagógica de cada um. Além disso, tendo as atitudes de “abertura de espírito”, “sinceridade” e “responsabilidade”, a reflexão sobre as próprias ações pode ir se tornando um hábito na vida profissional dos participantes à medida

que suas práticas pedagógicas forem se constituindo.

5.1.2 De que modo a experiência do estágio foi percebida pelos participantes ?

Além de focar o estágio supervisionado em si, também foram contemplados outros elementos que fazem parte dessa etapa da formação de professores: formação de professores em geral, formação de professores de inglês e a importância das professoras-mentoras para a formação dos participantes.

Foi solicitado aos participantes que avaliassem o estágio supervisionado no início e no final de sua realização. No primeiro momento, as percepções dos participantes estavam carregadas de medo do inusitado que a sala de aula representava para a maioria e pelos mitos do que vinha a ser ensinar nesse período no CEPAE. Ao final, percebe-se uma ligeira mudança no modo como os estagiários encaravam o estágio supervisionado, pois os medos foram superados e os mitos rompidos. De modo geral, os resultados apontaram que o estágio supervisionado foi tido pelos participantes como uma etapa de extrema importância para sua formação como professores de inglês.

Na concepção da participante Laila, apesar de inusitado, o estágio foi enriquecedor para a sua formação, visto que ela pôde experimentar as teorias acadêmicas que já havia estudado no curso de graduação. Ela se sentiu responsável pela aprendizagem dos alunos da turma em que realizou o estágio e também pelo planejamento das aulas, além de se preocupar com o uso da língua inglesa por parte dela enquanto dava aulas. Em suma, ela percebeu os riscos que coisas novas costumam trazer, mas não se abateu diante do próprio medo, enfrentando-o, em uma clara tentativa de se adaptar e fazer um trabalho satisfatório para ela e para os alunos da turma. Ela creditou essa superação ao fato de ter refletido sobre as suas e as aulas dos colegas; e à ajuda de seus pares, das professoras-mentoras e do professor de Didática e Prática de Inglês, que emitiram suas opiniões sobre as aulas, contribuindo para o seu aprimoramento como futura profissional do ensino de língua inglesa.

Para Laura, o estágio supervisionado também foi bastante positivo, apesar de essa nova situação tê-la amedrontado um pouco no início. Antes de iniciar esse período, as concepções de Laura sobre ensinar na escola-campo se pautavam pelo veto ao uso da língua-materna durante as aulas. Após observar a professora-mentora Elizabete, Laura percebeu que isso não era de todo verdadeiro e que o uso da língua materna não só era permitido como se configurava como um dos recursos utilizados pela professora-mentora para ensinar a língua-alvo. A constatação de que o uso da língua materna era permitido deu mais segurança à Laura

para realizar seu trabalho, pois ela percebeu que suas limitações lingüísticas não seriam empecilho naquela sala de aula. Ao final do processo, Laura percebeu que o professor tem de lidar com os mais variados tipos de problemas em sala de aula, desde a indisciplina ao plano que não foi suficiente para o dia. Visto desse modo, parece ter havido uma conscientização de que, na carreira de professor, assim como em outras, há momentos de extrema satisfação e realização e outros de completa frustração, e o professor tem de saber lidar com ambos.

A participante Luísa apontou que a relevância do estágio supervisionado para a sua própria formação consistiu na possibilidade de perceber os próprios “erros” e corrigi-los, a partir das relações dialógicas estabelecidas entre ela, seus pares e as professoras-mentoras. Luísa, porém, salientou que a duração do estágio supervisionado não é suficiente para que o professor em formação supere suas dificuldades e limitações. Para ela, o professor vai se aperfeiçoando ao longo de sua vida como tal. Visto sob esse ponto de vista, o estágio se torna um ponto de partida para o aprimoramento ou (re)avaliação das próprias ações, uma vez que o modo como é realizado o estágio de língua inglesa no CEPAE possibilita meios para que os estagiários incorporem em seus hábitos a reflexão sobre o seu fazer pedagógico já desde a formação universitária.

Pedro considerou o estágio benéfico para a sua e para a formação de seus colegas, mas ressaltou alguns pontos negativos desse período. Sob seu ponto de vista, deveria haver mais aulas individuais para cada um dos estagiários, pois assim eles poderiam dar continuidade ao próprio trabalho. Pedro, além de considerar o período de regência muito curto para o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo pelos estagiários, ressaltou que a escrita do trabalho final de curso e o estágio supervisionado deveriam ser realizados em épocas diferentes. Ele ponderou a dificuldade que os alunos de graduação do regime anual têm em realizar o estágio ao mesmo tempo em que precisam elaborar e por em prática o projeto que culminará com a escrita do trabalho de conclusão de curso. Sob o seu ponto de vista, a solução para este problema pode estar na nova matriz curricular, que passou a ser organizada por semestres com o estágio sendo realizado em quatro deles. Assim, o graduando, teoricamente, teria mais tempo para desenvolver seu projeto e escrever o trabalho conclusão de curso.

Uma preocupação comum aos formadores de professores é o desligamento entre teoria e prática que, na maioria das vezes, ocorre nos cursos de formação. O estágio supervisionado representa, para os professores em formação que ainda não iniciaram a carreira, a primeira oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que foi aprendido nesses cursos. Porém, o professor, em geral, traz consigo um conhecimento prévio do funcionamento de uma sala de

aula e, por extensão, de uma escola, que o leva a realizar uma leitura particular do conhecimento teórico-prático ao qual é exposto nos cursos de formação. O seu modo de ler tais conhecimentos se refletirá na sua prática pedagógica. Na tentativa de compreender sua prática, que foi sendo constituída ao longo da realização do estágio – caso das participantes inexperientes com o ensino de inglês – e de aprimorar a prática já constituída – caso do participante experiente –, busquei desvelar suas teorias pessoais e percepções sobre o seu fazer pedagógico, procurando mostrar como os participantes lidavam com a relação teoria e prática.

As teorias pessoais de Márcia revelaram o quanto é difícil para o professor, ainda que em formação, abandonar suas crenças e incorporar a sua prática maneiras diferentes de trabalhar. Márcia acreditava que a aprendizagem é mais efetiva em aulas tradicionais, na qual os alunos se sentam em filas e o professor controla o que vai ser feito. Para ela, atividades em que os alunos ficam mais livres, por exemplo, em jogos, sua atenção se dispersa facilmente por conta da diversão, fazendo com a aprendizagem fique prejudicada. Essa sua teoria pessoal demonstrou que os conhecimentos teóricos e práticos do curso de formação pouco ou quase nada influíram em sua prática. Além disso, as teorizações de Márcia deixaram entrever sua própria experiência como aprendiz, demonstrando que ela é fruto de uma escola bastante tradicional.

A dissociação entre teoria acadêmica e prática ficou bastante evidenciada no fato de as participantes menos experientes não conhecerem certos jargões de sala de aula ou termos técnicos referentes às diferentes etapas das aulas ministradas no CEPAE, por exemplo, *warmer* (atividades curtas realizadas no início da aula, geralmente para retomar conteúdos da aula anterior). O não-reconhecimento ou a não-utilização desses termos podem significar tanto o distanciamento entre o que se ensina nos cursos de formação e a prática realizada na escola-campo, quanto a dificuldade que professores inexperientes ou iniciantes têm em utilizar as diferentes teorias acadêmicas vistas nos cursos de formação. Diante dessas dificuldades, o professor se sente mais seguro fazendo uso de seus conhecimentos prévios, que, infelizmente, nem sempre são adequados aos diferentes contextos em que atuam. Daí a necessidade de os professores refletirem sobre o que fazem e por que o fazem dessa ou daquela maneira. Na contramão dos pensamentos de Márcia, os demais participantes acreditavam no uso de métodos e técnicas mais comunicativas, primando por atividades que contemplavam as quatro habilidades e dispondo as carteiras em círculos. Porém, diante da indisciplina dos alunos, ao final do estágio supervisionado, as participantes Laila, Luísa e Laura fizeram um movimento retrospectivo ao uso de técnicas mais tradicionais de ensino.

Esse movimento oscilatório entre o uso de métodos e técnicas comunicativas e tradicionais mostrou que as participantes ora se guiam pelos seus conhecimentos prévios ora pelos conhecimentos acadêmicos. Além disso, esse movimento pendular me levou a acreditar que o professor faz uso daquilo que promove a aprendizagem de seus alunos, sem se preocupar se a ação empreendida se encaixa nessa ou naquela abordagem. No final, o que realmente importa é que seus alunos aprendam.

O estágio supervisionado não estaria completo sem a figura do professor-mentor que irá orientar o estagiário durante sua estada na escola-campo. Os dados apontaram que, para os participantes desta pesquisa, as professoras-mentoras foram essenciais para sua formação como professores de língua inglesa. A relação que se estabeleceu entre eles e a primeira professora-mentora, Elizabete, se pautou pela confiança mútua. Já com a segunda mentora, eu, a relação se manteve no nível prático ou pessoal, visto que eu dava mais orientações técnicas ou fazia as vezes de um par mais competente. Pude perceber uma valorização dos conhecimentos dos estagiários por parte da mentora Elizabete que muito contribuiu para que os participantes persistissem na idéia de lecionar na escola pública.

Os resultados mostraram que, para os participantes Luísa, Pedro, Laila e Laura, a relação de mentoria estabelecida durante o estágio supervisionado foi muito importante para sua formação. Laila creditou à Elizabete uma maior influência sobre suas ações, visto que, ao observá-la dando aulas, ela pôde aprender diferentes técnicas de ensino que poderiam ser usadas em suas próprias aulas. Além disso, ela ressaltou a segurança que a professora-mentora lhe dava ao analisar suas aulas nas sessões de *feedback*. Com relação à minha atuação como mentora, Laila ressaltou o caráter técnico de minhas orientações. Para ela, eu agia como uma orientadora que estava ali para corrigir possíveis problemas em sua atuação em sala de aula, ao passo que, ela via a professora-mentora Elizabete como um modelo a ser seguido, demonstrando que a relação entre elas perpassava pela ligação afetiva.

Para Laura, ambas as professoras-mentoras foram essenciais na sua formação, mas de modo diferente. Segundo ela, Elizabete era vista como um modelo a ser seguido e eu era vista quase como igual, pois eu procurava ser a ponte de ligação entre o grupo por meio das atividades que propus para a coleta de dados. Para ela, a condição para que a relação de mentoria seja mais profícua é que haja um período de observação da prática pedagógica do mentor, pois os estagiários poderão se guiar por essa prática à medida que vão construindo as próprias maneira de ensinar.

Já o participante Pedro percebeu as professoras-mentoras como guias, mediadoras do conhecimento. Sendo assim, ele considerou Elizabete e a mim como orientadoras, visto que

procurávamos levá-los a refletir sobre as ações pedagógicas tomadas por ele e por seus colegas durante o estágio. Além disso, Pedro ressaltou o caráter dialético da relação com as professoras-mentoras, ou seja, as atitudes de ambas não foram, em nenhum momento, vistas como impositivas por ele. Ao contrário, para ele, as professoras-mentoras ajudaram-no e aos demais estagiários a crescer como profissionais, valorizando seus conhecimentos prévios sobre a prática de sala de aula e levando-os a descobrirem seus próprios caminhos.

Luísa percebeu ambas as professoras-mentoras como modelos a serem seguidos. No seu ponto de vista, Elizabete e eu somos modelos porque nos preocupamos com a aprendizagem do aluno e nossas práticas se voltam para esse objetivo. Os resultados apontaram que, no caso de Luísa, as professoras-mentoras tiveram influência em sua formação no sentido de terem dado a ela oportunidades de aprender a lidar com os alunos de modo a levá-los a participar das aulas e aprender efetivamente, tanto por meio da observação das aulas das mentoras quanto pelas suas orientações durante as sessões de *feedback* (no meu caso, essas orientações se estenderam para as sessões reflexivas).

Em síntese, creio poder dizer que o estágio supervisionado, por meio das reflexões promovidas durante sua realização e das relações de mentoria estabelecidas, contribuiu sobremaneira para a formação profissional dos participantes deste estudo. Para os menos experientes, essa etapa parece ter significado uma oportunidade de aprender com eles mesmos, com os colegas e com as professoras-mentoras; ajudando-os a constituírem sua prática pedagógica. Já para o participante mais experiente, o estágio se mostrou um meio de aperfeiçoamento de suas práticas. Vale ressaltar que, mesmo diante das imperfeições do processo de formação ocorridos durante o estágio supervisionado, os participantes consideraram essa etapa essencial na sua formação como professores de língua inglesa.

5.1.3 Que teorias pessoais e percepções sobre ensino e aprendizagem de inglês foram mobilizadas pelos participantes na pesquisa?

Com esta pergunta, objetivei identificar as teorias pessoais e as percepções dos participantes sobre ensinar e aprender inglês de modo geral. A aprendizagem e o ensino foram considerados sob os pontos de vista dos participantes como aprendizes de inglês e como professor – caso de Pedro – ou futuros professores de língua inglesa – caso de Laila, Laura, Márcia e Luísa. Além disso, tentei identificar as teorias pessoais e/ou percepções acerca do ensino e da aprendizagem da língua em questão na escola pública.

Com relação à aprendizagem, foi possível identificar que Laura e Luísa têm teorias

personais semelhantes, pois ambas acreditam que aprender inglês é necessário porque essa língua está presente na vida da maioria dos brasileiros e, aprendendo-a é possível conhecer outras realidades, outras culturas. Essas teorias pessoais dessas duas participantes retratam a relevância dada à aprendizagem da língua atualmente pela sociedade brasileira e a visão de que saber uma língua estrangeira – tanto melhor se essa língua for o inglês – confere *status* social ao falante. Além dessas teorias pessoais, a participante Laura também teorizou que a língua inglesa é ferramenta para o ingresso no mercado de trabalho. Essa sua visão comunga com a idéia disseminada na sociedade de que saber inglês funciona como uma espécie de passaporte para o sucesso profissional, dando a oportunidade ao falante de mostrar que, como bom cidadão, segue as regras ditadas pela sociedade em que vive. Essa teoria pessoal da língua como ferramenta também foi identificada nas falas de Pedro. Segundo ele, saber a língua inglesa “abre as portas” para o mercado de trabalho. Daí sua vontade de aprendê-la, o que o levou a manter uma relação de afetividade com a língua, que o ajudou a internalizar a língua mais facilmente, dando a entender que ele conseguiu “significar nessa nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2007).

Os resultados também mostraram que, como aprendiz de inglês no contexto brasileiro, Laura se percebeu privilegiada por ter superado seus medos e mitos, conseguindo atingir um nível de conhecimento que lhe permitiu se comunicar utilizando a língua-alvo, assistir a um filme e compreendê-lo sem que fosse necessário o uso da legenda, ler um livro e ser capaz entendê-lo sem recorrer ao uso do dicionário a todo o momento. Ela também salientou a necessidade de continuar aperfeiçoando seus conhecimentos sobre a língua inglesa e, desse modo, superar algumas dificuldades lingüísticas que ainda tinha.

Também se evidenciou nos resultados que aprender a língua inglesa para a participante Luísa representou momentos de frustração e de glória. Porém, os momentos de superação parecem ser os mais importantes, pois a constatação de ser capaz de superar os obstáculos surgidos no processo de aprendizagem fazia com que Luísa quisesse continuar a estudar a língua inglesa.

Enquanto os demais participantes se ativeram à aprendizagem de inglês apenas como alunos, Laila teorizou sobre aprender a língua para ensiná-la. Para ela, ensino e aprendizagem não se desligam, pois ela estava na faculdade para aprender a língua-alvo para depois ensiná-la. A teoria pessoal de Laila sobre aprendizagem de inglês evidenciada nos resultados foi a de que ensinar e aprender são ações intrinsecamente ligadas, constituindo-se, assim, faces de uma mesma moeda. Tal teoria pessoal vai ao encontro das idéias de Freire (1996/2007) e de Habermas (1983/2003), para quem, tanto professor quanto aluno aprendem e ensinam ao

mesmo tempo.

Quanto a ensinar, os resultados evidenciaram que os participantes perceberam o ensino de inglês de modo bastante distinto. Pedro apresentou uma visão mais crítica dessa atividade, pois procurava realizá-la de modo a proporcionar aos seus alunos oportunidades para conhecer outros mundos, valorizando as diferenças culturais e sociais existentes entre eles. Essa prática valorativa das diferenças pode representar um passo em direção ao desmascaramento das ideologias dominantes.

Já para Laila, ensinar significa promover meios para que o aluno adquira e desenvolva as quatro habilidades, revelando uma tendência ao ensino de língua comunicativo. Ela procurava fazê-lo por meio de atividades lúdicas, pois, em seu ponto de vista, os alunos aprenderiam mais efetivamente. Essa idéia do lúdico como parte fundamental à aprendizagem comunga com o pensamento piagetiano, segundo o qual, aprender prazerosamente é essencial à formação da criança. O uso de atividades lúdicas, por sua vez, promove a interação entre o aluno e pares mais competentes, o que nos remete às idéias de Vygotsky, fazendo com que esse aluno passe a utilizar sua capacidade cognitiva. Ficou claro nas teorizações de Laila que essa sua concepção da importância do lúdico na vida do aluno se baseou, principalmente, em sua própria experiência de vida, pois foi por meio desse tipo de atividade, conforme ela mesma apontou, que ela conseguiu aprender mais facilmente. É interessante ressaltar que, apesar de considerar as atividades lúdicas basilares para a aprendizagem do aluno, Laila reconheceu que, devido ao estilo de aprendizagem de cada um, nem todos os alunos aprenderão por meio desse tipo de atividade. Sendo assim, na concepção de Laila, o professor deve conhecer os diferentes estilos de aprendizagem presentes em uma mesma turma de alunos e preparar atividades que possam atender às necessidades de cada um. Em suma, Laila percebeu que é necessário considerar os interesses dos alunos, buscando meios que facilitem o processo de aprendizagem.

Laura teorizou que ensinar inglês significa dar oportunidade aos alunos de conhecerem não só a língua-alvo mas também outras culturas. Essas suas teorias pessoais revelaram que Laura percebeu o ensino de inglês sob a perspectiva funcional e a cultural (TUDOR, 2001). Em outras palavras, é a língua sendo ensinada com intuito de levar o aluno a se comunicar com outros nos mais diferentes contextos sociais, e como um meio para se perceber o mundo sob o olhar do “outro”.

Os resultados também mostraram algumas teorias pessoais dos participantes acerca do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, de modo geral e de língua inglesa. De modo geral, o bom professor é aquele que torna as aulas interessantes para os alunos;

demonstra sua personalidade em sala de aula; tem os mais variados tipos de conhecimento; promove diversão na sala de aula; se preocupa se o aluno tem problemas; mantém uma relação de afetividade com os alunos; incentiva os menos participativos e controla os mais efusivos; entre outras características. Mais especificamente, segundo Pedro, o bom professor está sempre preparado para responder a todas as dúvidas dos alunos e tem de gostar do que faz, ser comprometido com a aprendizagem do aluno, demonstrando segurança em suas ações. Para Laila, o professor de línguas precisa ser fluente na língua que ensina, mostrando aos alunos que conhece a língua-alvo ensinada. A teoria pessoal de Luísa é que o professor deve se mostrar flexível de modo a não pressionar o aluno, deixando-o livre para se desenvolver no momento mais oportuno para ele. Nas teorias pessoais de Laura, o professor deve considerar o aluno holisticamente, como um ser humano e ser o facilitador do conhecimento, incentivando o aluno a buscar novos conhecimentos sobre a língua-alvo, de maneira que essa língua faça sentido para ele.

Ao tratar do papel do professor, nas falas dos participantes, atestou-se mais uma vez que ensinar e aprender são atividades realmente imbricadas uma na outra, conforme salienta Freire (1996/2007). Esse imbricamento se configurou no fato de os participantes Laura e Pedro creditarem ao professor e aos alunos o mesmo *status* dentro do processo de ensino e aprendizagem, concedendo a ambos o mesmo grau de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das ações tomadas em sala de aula.

As teorias pessoais de Laila sobre o papel do professor se mostraram contraditórias, pois, ao mesmo tempo em que ela acredita que o professor é quem ensina e o aluno aprende, ela também ressalta que o professor deveria exercer o papel de mediador do conhecimento. Os resultados demonstram que essas contradições presentes em suas idéias revelam a influência sobre suas teorias pessoais tanto de sua experiência com aprendiz quanto das teorias acadêmicas contemporâneas relacionadas ao ensino de inglês. O embate entre seus conhecimentos prévios e os acadêmicos pode gerar conflitos que, por sua vez, podem levar a mudanças tanto em suas teorias pessoais quanto em sua futura prática pedagógica.

Cada professor tem sua própria abordagem de ensinar. Este é um dos aspectos que guiam suas ações na sala de aula. Partindo desse pressuposto, a aula, resultado dessas abordagens, também foi alvo das considerações dos participantes. Para Laila, Luísa e Pedro, a aula deve ser dinâmica e diversificada, visto que esse tipo de aula privilegia os diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos, os motiva a participar mais ativamente das aulas e mantém seu interesse e atenção na aula. No entanto, na visão de Laura, dinamicidade e variedade não são garantia de aprendizagem, pois depende muito do estado emocional e da

abordagem de aprender do aluno. Sendo assim, para ela, uma boa aula é aquele que atende aos interesses do aluno, não importando o tipo de atividades usado.

Com relação ao ensino e à aprendizagem de inglês na escola pública, os participantes Pedro, Luísa, Laila e Laura foram unânimes ao afirmar que acreditam na possibilidade de realizar um trabalho satisfatório dentro desse contexto, de modo a levar os alunos a aprender efetiva e significativamente. Mas suas idealizações da escola pública não os impediram de perceber as dificuldades inerentes a ela.

Os resultados mostraram que o participante Pedro acreditava no ensino e na aprendizagem de língua inglesa na escola, utilizando atividades comunicativas. No entanto, ele percebeu que há entraves que poderiam impedir o uso desse tipo de atividade. Por exemplo, o grande número de alunos nas salas de aula. É interessante ressaltar que essa constatação não o impediu de continuar acreditando no ensino público e de querer fazê-lo de modo a ajudar os alunos a compreender e aprender a língua-alvo. Mas, mesmo com seus mais de oito anos de carreira, Pedro se mostrou receoso em adentrar a escola pública. Seu maior medo é que os alunos não se interessem pelo seu “modo diferente” de ensinar. Daí, ele não hesitaria em abandonar o ensino na escola pública. Entretanto, creio que o fato de ele considerar que o professor tem mais liberdade de ação no contexto da escola pública tenha sido um dos fatores que o levam a continuar acreditando no ensino e na aprendizagem de inglês nesse tipo de escola.

Evidenciou-se nos resultados que Laila percebeu o ensino e a aprendizagem de inglês na escola pública, se realizado de maneira diferente do que é comumente feito, pode representar uma mola propulsora para motivar e fazer com que os alunos se interessem e aprendam a língua em questão. Na percepção de Laila, o inglês deve representar mais do que uma outra disciplina no currículo dos alunos. Para ela, a língua inglesa precisa ser útil na vida deles, e ela pretende ajudá-los nessa tarefa. Os resultados também apontaram que Laila percebeu que a real situação do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras pode representar um obstáculo para a realização de sua vontade.

No caso de Luísa, os resultados apontaram que ela acredita ser possível ensinar e aprender inglês na escola pública e que essa teoria pessoal se afirmou após sua participação no estágio supervisionado e orientação da professora-mentora Elizabete. Além disso, Luísa asseverou que deve ser dada às crianças mais carentes – estudantes de escola pública, em sua maioria – a oportunidade de aprender inglês de modo mais efetivo, colocando-se como uma futura professora disposta a realizar tal intento. Em nenhum momento, Luísa se referiu a problemas que pudessem impedir a realização do ensino de língua inglesa na escola pública.

Pareceu-me que essa visão romanticizada da realidade escolar se deveu, principalmente, a sua inexperiência como professora. Luísa acredita no ensino de inglês na escola pública porque, segundo ela, é esse contexto que precisa mudanças e são alunos das instituições públicas que precisam de oportunidade para aprender a língua inglesa. Ao final da coleta de dados, tendo por base seus próprios conhecimentos e outros adquiridos nos curso de graduação e no estágio supervisionado, a fé de Luísa na possibilidade de efetivamente ensinar e aprender inglês na escola pública permaneceu inalterada. O fato de Luísa ter percebido a escola pública como ambiente perfeito para aplicação de seus conhecimentos revela que ela parece caminhar a passos largos para compreender as implicações de sua prática pedagógica para a comunidade em que atuará como futura professora de inglês e para a sociedade em geral.

Com relação às percepções de Laura, os resultados demonstraram que ela também acredita ser possível ensinar e aprender na escola pública e que ela pretende realizar seu trabalho de professora utilizando métodos e técnicas que privilegiem a realidade dos alunos. Ao contrário de Luísa, ela não idealiza a escola pública, pois se mostra ciente das mais variadas dificuldades enfrentadas pelo professor de inglês nesse contexto. Ainda que não se possa comparar o rendimento das turmas de uma escola pública com as de cursos livres de idiomas, Laura acredita que o professor de inglês deve e pode fazer melhor do que tem sido feito até o momento, de modo a fazer com que os alunos aprendam ao menos o que se propõe para cada uma das séries. No entanto, creio que devido ao fato de ela ainda não ter experienciado o contexto da escola pública como professora, Laura não se sentia segura para afirmar convictamente que ensinar e aprender inglês ali seja realmente possível. Para Laura, o sucesso do professor em fazer com que os alunos de fato aprendam reside no engajamento dele na realidade de seus estudantes, fazendo com que a língua-alvo se torne relevante para esses alunos.

A identificação de algumas teorias pessoais e percepções dos participantes sobre ensinar e aprender inglês mostrou que os conhecimentos dos participantes são, primeiramente, informados pelas suas experiências de vida como alunos, como pais, como avós, enfim como membros de uma sociedade. Em uma análise mais detalhada, percebe-se que os conhecimentos acadêmicos também são utilizados na construção de suas teorias pessoais e percepções. Vieram se somar a essas duas fontes de conhecimento, o estágio supervisionado e as sessões de *feedback* e de reflexão.

5.2. Implicações e considerações finais

Conforme salientei no Capítulo 2, a reflexão sobre a própria prática pedagógica deve iniciar durante a formação universitária do professor, pois, assim, este terá oportunidade de rever suas práticas pedagógicas, tanto sob o próprio ponto de vista quanto o de seus pares e das professoras-mentoras. Isso significa dizer que, para o professor que ainda não iniciou sua carreira, os momentos reflexivos o ajudarão na construção de seu fazer pedagógico. Para aquele que já está na sala de aula, refletir sobre suas ações pode significar o aprimoramento de seus conhecimentos práticos.

Partindo do pressuposto de que refletir sobre as próprias ações pedagógicas é parte importante na formação do docente e que, conforme ressalta Ribeiro (2005, p. 189, grifo da autora), a prática reflexiva ajuda o professor a enfrentar e superar “os limites do trabalho prescrito pelos manuais da formação docente”, este estudo se mostrou como um meio de oportunizar aos seus participantes momentos de reflexão para que eles pudessem compreender melhor sua prática durante o estágio supervisionado.

A reflexão pode se dar no âmbito único e exclusivo da prática, restringindo-se aos eventos de sala de aula. Calcando-se em uma “epistemologia da prática” (Schön, 1983, 1992, 2000), o professor, “mediante um processo de observação, análise e problematização da prática” (JARMENDIA, 2003) constrói conhecimento. Quando, além de considerar os aspectos práticos da ação docente, o professor inclui em sua reflexão fatores sociohistóricos e políticos, o processo reflexivo passa a ter um enfoque crítico. Neste estudo, em geral, os participantes se limitaram a observar, analisar e problematizar suas práticas, buscando “aprender” a dar aulas – caso das participantes inexperientes –, ou aprimorar o fazer pedagógico – caso do participante mais experiente.

Acredito que as discussões realizadas pelos participantes se ativeram mais ao nível da prática porque estes, em sua maioria, ainda não eram professores e sentiam a necessidade – como é comum aos professores inexperientes ou em início de carreira –, de se inteirar da maior quantidade possível de técnicas. Essa visão dos participantes reflete uma formação pautada pela concepção positivista da “racionalidade técnica”, cujos pressupostos dão conta de que um professor munido das mais variadas técnicas é capaz de resolver qualquer situação-problema ocorrida em sala de aula. No sentido de fazer com que tais reflexões caminhem para um nível mais crítico – conforme proposto por Pennycook (2001), Freire (1996/2007), mencionados anteriormente, a leitura de textos que tratam do assunto e questionamentos da parte da pesquisadora e das professoras-mentoras podem ajudar a alcançar tal objetivo.

No entanto, ficou claro neste estudo que a reflexão sobre o fazer pedagógico é de extrema importância para o desenvolvimento profissional dos docentes. A meu ver, conforme corroboram os resultados desta pesquisa, quando iniciada ainda na formação universitária, os futuros docentes podem adentrar a sala de aula com mais segurança e menos ansiosos acerca de alguns aspectos pedagógicos envolvidos em sua profissão. Além disso, foi-lhes dada a oportunidade de perceber que não há receitas a serem seguidas e que cada contexto tem particularidades que demandam ações específicas e que, em geral, não constam nos manuais de ensino.

Diante do exposto até o momento, parece-me caber aos cursos de formação universitária promover meios para que os alunos-professores possam refletir sobre as ações pedagógicas realizadas por eles enquanto participam do estágio supervisionado. Desse modo, compreendendo melhor suas ações desde o início de sua formação, os professores poderão se tornar pesquisadores de sua própria prática. Além disso, esses cursos, em conjunto com as escolas-campo, devem dar condições aos estagiários para que suas reflexões caminhem em direção à reflexão crítica. A meu ver, isso pode ser feito pela discussão dos fatores sociohistóricos e políticos que condicionam a própria existência do curso e o modo como os formadores agem nesse ambiente de formação. Atualmente, pelas conversas informais com professores formadores do curso de Letras da UFG, pude perceber que os cursos de formação de professores de línguas estrangeiras têm tentado seguir uma linha de ensino mais crítica. Vale ressaltar que, após a mudança da matriz curricular dos cursos, os professores-formadores puderam contar com um número maior de horas dedicadas ao estágio, o que lhes possibilitou dar esse viés à disciplina de Didática e Prática e Ensino. Além disso, conforme apontam Gimenez e Cristóvão (2007) e os demais estudos apresentados em Gimenez (2007), a pesquisa da própria prática realizada pelo professor-formador também pode contribuir sobremaneira para que a formação inicial de professores de inglês possa ser mais efetiva.

A importância do estágio supervisionado para a constituição ou aprimoramento da prática dos participantes deste estudo foi inegavelmente evidenciada na análise de dados realizada no Capítulo 3. Esse período representou, para as participantes inexperientes com o ensino de língua inglesa, a oportunidade de compreender e perceber, a partir da observação e (re)avaliação das ações dos colegas, das professoras-mentoras e das próprias, um pouco do que é ser professor de língua inglesa. Já para o participante mais experiente, além de todos os aspectos mencionados, participar do estágio, significou um meio de se aprimorar como profissional e de entender um pouco do funcionamento de uma escola pública em uma dada realidade.

Levando-se em consideração que os profissionais docentes se formam a partir de e nas relações dialógicas que estabelecem com seus pares e com todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, creio que, realmente, posso dizer ter havido contribuição do período de estágio supervisionado para a formação dos estagiários no contexto pesquisado. Essa larga contribuição, penso eu, foi ampliada, principalmente, pela atuação da professora-mentora Elizabete que exerceu esse papel na mais completa acepção da palavra. Ela não só representou um modelo de professora e de pessoa a ser seguido pelos participantes mas também dividiu seus conhecimentos pedagógicos com seus orientandos, ensinando em alguns momentos e aprendendo em outros, mostrando, assim, na sua infinita humildade, que, por mais experiente que se seja, há sempre algo novo a ser aprendido. Agindo dessa forma, ela demonstrou que a formação de um profissional ou pessoa nunca está completa, sendo necessária uma busca infinita por aprimoramento. O que faz lembrar Paulo Freire (1996/2007), quando ele se refere ao imbricamento da atividade de ensinar e aprender e trata da necessidade de o professor ser o exemplo pelas ações/atitudes que toma, e não por palavras soltas ao vento.

Resguardada a importância do estágio supervisionado para os participantes, há que se ressaltar alguns aspectos que, se analisados e revistos, podem contribuir para o refinamento do estágio em si. Na matriz curricular dos participantes, apenas o último ano do curso era dedicado à prática do estágio. Conforme salientou o participante Pedro, esse fato fez com que o período de estágio supervisionado não fosse mais bem aproveitado pelos estagiários, pois seu tempo estava dividido entre o estágio, os estudos das outras disciplinas e a escrita do trabalho monográfico de conclusão de curso. Com base em suas próprias observações de funcionamento da nova grade curricular⁴⁰, o participante acreditava que o estágio seria mais proveitoso para aqueles alunos.

Tendo podido observar um pouco dessa reformulação do estágio quando era professora no CEPAE e orientava alguns estagiários, percebi que, em partes, Pedro tinha razão. Ao realizar o estágio em quatro semestres do curso, os estagiários dessa nova matriz tinham a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar de um modo mais amplo. Em outras palavras, as etapas de observação, semi-regência e regência que eram realizadas no mesmo ano pelos estudantes de Letras da antiga matriz, agora eram feitas em diferentes semestres, sendo que o trabalho de conclusão de curso deveria ser entregue no último semestre. No período de observação, os estagiários eram orientados a conhecer a escola em seus aspectos

⁴⁰ Ainda havia turmas regidas pela antiga matriz curricular, visto que a nova matriz foi sendo implantada aos poucos. A última turma do curso Letras-Português/Inglês concluiu o curso em 2007.

administrativos e pedagógicos. Pensando no aumento da carga horária, os alunos passaram realmente a ter mais tempo para desenvolver seus projetos e se dedicar ao estágio. No entanto, não se pode esquecer que outras demandas foram geradas pela realização semestral do curso, por exemplo maior de número de avaliações e tempo reduzido para a entrega de trabalhos. Seria interessante investigar as concepções dos alunos dessa nova matriz curricular e se, realizado dessa nova maneira, o estágio se presta melhor a formação dos professores de inglês do que a forma anterior. Além disso, seria importante também verificar o impacto desse novo modelo de estágio nos alunos do CEPAE, que passam a receber, a cada semestre, diferentes estagiários-professores. Também seria pertinente, examinar a reflexão como instrumento de formação nesse novo modelo de estágio, de modo a perceber se houve mudanças nos paradigmas que guiavam o estágio anteriormente. Mais claramente, averiguar se o aumento da carga horária dedicada à prática de ensino possibilitou a inserção de um viés mais crítico tanto na disciplina em si quanto na realização do estágio e, por consequência, na reflexão realizada pelos alunos-professores.

Com relação a ensinar e aprender inglês, a identificação das teorias pessoais e/ou percepções dos participantes se prestou a averiguar as fontes de conhecimento que as embasavam. Constatei que, primeiramente, a base dessas teorias pessoais e percepções reside em suas experiências de vida como pessoas pertencentes a uma dada sociedade. Isso se dá, a meu ver, porque esses conhecimentos lhes dão mais segurança para agir. Estando no final de um curso de cinco anos de duração, eles não poderiam se furtar de embasar suas teorias pessoais e percepções nos conhecimentos acadêmicos adquiridos durante esse período. Além disso, após terem participado do estágio supervisionado e deste estudo e tendo considerado a ambos de extrema importância para sua formação como profissionais docentes, essas duas novas fontes de conhecimento se constituíram como apoio para informar suas teorias pessoais e percepções.

Identificar suas teorias pessoais e percepções foi importante porque contribuiu para que os participantes se percebessem como futuros profissionais do ensino de inglês e pudessem, refletindo sobre suas visões sobre ensinar e aprender inglês, construir novos conhecimentos que lhes auxiliassem na construção ou aprimoramento de sua prática pedagógica.

Seria interessante investigar se houve mudanças em suas teorias pessoais e percepções após o término do curso e as possíveis causas de tais mudanças, principalmente, se os participantes inexperientes tiverem iniciado suas carreiras como professores e se Pedro tiver começado a dar aulas em escolas públicas.

De tudo o que foi exposto até o momento, fica-me a certeza de que a contribuição deste estudo na formação profissional dos participantes não foi, de forma alguma unilateral. Ao contrário, os benefícios das discussões realizadas nas sessões de *feedback* e nas sessões de reflexão também exerceram influência na minha maneira de ensinar, pois, me foi dada a oportunidade de olhar para o meu fazer pedagógico por meio do olhar do outro. Ainda que esse olhar tenha se voltado para mim em pouquíssimos instantes provocou uma reavaliação de algumas de minhas ações, principalmente quando me dei conta de que os participantes me consideraram um modelo a ser seguido. Também pude me (in)formar como formadora de professores, uma vez que, ao realizar a co-orientação dos trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos por eles, entrou em ação a formadora de professores. Com isso, eu pude lapidar meus conhecimentos nessa área, além de adquirir outros, pois, em alguns momentos, foi necessário que eu aprendesse sobre determinados tópicos para discuti-los com os participantes.

Sem muita pretensão, no campo da Lingüística Aplicada, penso que este estudo contribui para a constituição do que Moita Lopes (2006a, 2006b) chama de “Lingüística Indisciplinar”, uma vez que seu propósito maior foi gerar conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês partindo dos saberes dos participantes, na tentativa de “usar um novo par de óculos” para “compreender nossos tempos e abrir espaço para visões alternativas ou para *ouvir outras vozes*” (MOITA LOPES, 2006a, grifo meu).

Referências

- AGAR, M. H. *The Professional stranger: an informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press, 1983.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Originalmente publicado em 1979).
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação*. Campinas-SP: Pontes, 2006, p. 15-42.
- BERGMANN, M. *Análise da percepção ambiental da população ribeirinha do rio Santo Cristo e de estudantes e professores de duas escolas públicas, município de Giruá, RS*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ecologia) – Instituto de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BLATYTA, Mudança de *habitus* e teorias implícitas: relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas-SP: Fontes, 1999, p. 63-81.
- BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3ª ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8859.htm#art1> Acesso em 05/01/2008.
- BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge-UK: Cambridge University Press: 1999.
- CASTRO, S. T. R. de. A construção da competência docente do futuro professor de língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um curso de Letras. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 317-336.
- CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e à distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 69-105.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 37-57.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO/PROGRAD/UFG. *Projeto Político Pedagógico*. Goiânia, 2002, 50 p.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO/PROGRAD/UFG. *Regimento*. Goiânia, 2001, 45 p.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina-PR: UEL, 2002, p.89-108.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.; HE, M. F. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. In: *Teaching and Teacher Education*. v. 13, n. 7, 1997, p. 665-674.

CONTRERAS, J. *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. O professor de línguas: repetidor ou educador. In: *I Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis, Nov/1996.

CRISTOVÃO, V. L. L. Uma experiência de reflexão e formação de professores. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina-PR: UEL, 2002. p. 129-142.

DAY, R. R. Teacher observation in second language teacher education. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge-UK: Cambridge University Press, 1993. p. 43-61.

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rv. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIGUEIREDO F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2. ed. rv. Ampliada. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Originalmente publicado em 1996.)

FREITAS, M. A. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina-PR: UEL, 2002. p. 79-94.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, G., et al. (Orgs.). *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua*

estrangeira: a sala de aula e o professor de LE. Florianópolis: UFSC, 2005.

GIMENEZ, T. A formação de professores de Inglês: desafios da próxima década. In: *Boletim Centro de Letras e Ciências Humanas* (UEL), v. 40, 2001, p. 9-16.

GIMENEZ, T. Competência intercultural na língua inglesa. In: *Boletim NAPDATE 12*, p. 3, agosto de 2002.

GIMENEZ, T. Pesquisa e ensino de línguas estrangeiras: o elo perdido. In: NICOLAIDES, C.; et al. (Orgs.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2003, p. 112-120.

GIMENEZ, T.; PERIN, J. O. R.; SOUZA, M. M. Ensino de inglês nas escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. In: *Signum: Estudos da linguagem*, n. 6/1, dez. 2003, p. 167-181.

GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: Fundação Araucária, 2007.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. P. Formadores de professores de inglês como pesquisadores. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: Fundação Araucária, 2007, p. 1-22.

GIMENEZ, T.; PEREIRA, F. M. Relação universidade/escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: Fundação Araucária, 2007, p. 97-111.

GOMES, M. de O. *As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do eu ao nós*. São Paulo, 2003. 258 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

HABERMAS, J. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. (Originalmente publicado em 1983.)

HARMER, J. *The practice of English Language Teaching*. England: Longman, 1991.

HARMER, J. *How to teach English*. England: Longman, 1998.

JARMENDIA, A. M. Paradigmas da formação profissional: a formação do professor. In: *Revista Unicsul*, n. 10, 2003, p. 116-127.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina-PR: UEL, 2002. p. 109-127.

LISITA, V. M. S. S. *Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica*. 2006, 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-32.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina-PR: UEL, 2002. p. 39-58.

MARQUES, M. F. *Discutindo as crenças e as percepções de uma professora universitária e de seus alunos sobre dois tipos de avaliação oral de língua inglesa: um estudo de caso*. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p. 277-306.

MESQUITA, D. N. C. *Estágio e ensino e aprendizagem de inglês na licenciatura em Letras*. 2005. 136 f. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

METROS, S. E.; YANG, C. The importance of mentors. In: GOLDEN, C. (Ed.). *Cultivating careers: professional development for campus IT*. Washington: EDUCAUSE, 2006. Disponível em <www.educause.edu/cultivatingcareers>. Acesso em 20/06/2007.

MOITA LOPES, L. P. da. A formação do professor de línguas: discurso, produção de conhecimento e cidadania. In: *I Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis, Nov/1996.

MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C. G. (Orgs.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a, p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. da. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b, p. 85-107.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MUNBY, H. The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision

making, and an alternative methodology. *Instructional Science*. v. 11, p. 201-225, 1982.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNAN, D. Hidden voices: insiders' perspectives on classroom interaction. In: BAILEY, K. M.; NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the language classroom*. Cambridge-UK: Cambridge University Press, 1996, p. 41-56.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L. da; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 11-38.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

RIBEIRO, S. A. *As experiências de formação e a prática pedagógica de quatro professoras de inglês na escola pública*. 2005. 220 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

RICHARS, J. C. *Beyond training – Perspectives on Language Learning Teaching*. Cambridge-UK: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2. ed. Cambridge-UK: Cambridge University Press, 2001.

SANTOS, E. O. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. (2005). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, 2005. Disponível em <http://www.ufba.br/tesesimples//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=301> Acesso em 14/04/2007.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCRIVENER, J. *Learning teaching*. Oxford: Heinemann, 1994.

SILVEIRA BUENO, F. S. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD/LISA, 1996.

TUDOR, I. *The dynamics of language classroom*. Cambridge-UK: Cambridge University Press. 2001.

VIEIRA, F. Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n. 1, jan/jun 2005, p. 116-138.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua inglesa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina-PR: UEL, 2002, p. 59-76.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. 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-SP: Pontes/Artelíngua, 2004. p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças e teorias na formação pré-serviço do professor de língua inglesa. In: TOMITCH, L. M. B. et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 313-329.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

**FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone 521-1075 ou 521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: UM ESTUDO SOBRE AS TEORIAS PESSOAIS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E AS POSSÍVEIS MUDANÇAS NESSAS TEORIAS DURANTE E APÓS O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Pesquisadora responsável: Nilvânia Damas Silva Lima

Telefone/ e-mail para contato: 3248 3026 e 9955 4912 damassilvalima@yahoo.com.br

Justificativa: a pesquisa se justifica pela necessidade de promover oportunidade para que os professores em formação inicial possam refletir colaborativamente acerca do processo de ensino e aprendizagem e do próprio papel que desempenhará como professor, como uma tentativa de diminuir a distância entre a teoria e a prática.

Objetivos gerais: a pesquisa objetiva verificar quais teorias pessoais os participantes trazem consigo; como suas crenças do que vem a ser ensino e aprendizagem de língua estrangeira afetam a maneira com preparam suas aulas de estágio; observar se os alunos-professores são guiados pelas próprias teorias, crenças e suposições, ou se seguem modelos; verificar se houve mudanças após as sessões reflexivas/feedback nas teorias pessoais; quais foram essas mudanças e como se refletiram na prática do estágio.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Espera-se que os alunos-professores

reflitam sobre as próprias teorias pessoais sobre ensino e aprendizagem, visando à compreensão do processo de desenvolvimento profissional do docente em formação inicial.

Procedimentos:

1. **Questionário inicial:** Os alunos-professores responderão a um questionário, no qual descreverão sua experiência como aluno de língua inglesa e suas impressões acerca do que seja ensinar e aprender uma segunda língua.
2. **Notas de observações sobre as aulas:** Após começarem a ministrar aulas no estágio, os alunos-professores deverão escrever notas descritivas e reflexivas sobre as próprias aulas e as aulas dos colegas.
3. **Sessões reflexivas e/ou de *feedback*:** nessas sessões serão discutidas as impressões dos alunos-professores e do professor-mentor sobre as aulas ministradas pelos participantes. Serão gravadas em áudio para posterior transcrição.
4. **Entrevistas individuais:** quinzenalmente, os participantes serão entrevistados sobre os tópicos discutidos nas sessões reflexivas e/ou de *feedback*.
5. **Diário:** poderão ser analisadas algumas partes despersonalizadas do diário que os alunos-professores escrevem para a disciplina de Didática e Prática de Ensino de Língua Inglesa.

Duração: a coleta de dados terá início em abril e terminará em outubro de 2006.

Produtos da pesquisadora: os resultados serão apresentados na minha dissertação de mestrado a ser defendida até março de 2008. Pretendo publicar um artigo em revista especializada da área de lingüística aplicada e apresentar a pesquisa em eventos dessa mesma área.

Produtos dos alunos: caso os alunos-professores se interessem em fazer do trabalho desenvolvido sua monografia de final de curso para a disciplina Didática e Prática de Ensino de Língua Inglesa, a pesquisadora terá o imenso prazer em compartilhar os dados e atuar como revisora da monografia.

Prerrogativas do participante: mesmo assinando este termo, o participante tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Sigilo: para assegurar o sigilo sobre a identidade dos participantes envolvidos, serão utilizados os pseudônimos escolhidos pelos participantes.

Despesas: não haverá qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa.

Nome e Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa UM ESTUDO SOBRE AS TEORIAS PESSOAIS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E AS POSSÍVEIS MUDANÇAS NESSAS TEORIAS DURANTE E APÓS O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Nilvânia Damas Silva Lima sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

ANEXO B – Entrevista inicial

Participante: Luísa

Data: 11/05/2006

NILVÂNIA: O que é ensinar a língua inglesa para você?

LUÍSA: Eu acho que ensinara a língua inglesa para mim é muito bom, porque sempre eu gostei, desde que eu descobri... desde criança eu descobri que na escola eles ensinavam inglês, eu fiquei fascinada, apesar das minhas dificuldades, que toda a vida foram enormes, o estudo de língua inglesa. Mas sempre eu gostei, então eu acho que por eu gostar muito, eu imagino que as crianças também gostam. E eu acho que é muito bom você ter conhecimento da língua inglesa, porque ela, de qualquer forma, faz parte do nosso dia a dia, faz parte da nossa vida, você queira ou não queira. E é muito importante que você conheça para facilitar mesmo esse seu relacionamento com as coisas, com as outras pessoas.

NILVÂNIA: E aprender?

LUÍSA: Para mim tem sido fantástico! Cada coisa nova que eu aprendo, para mim é uma vitória. Semana passada mesmo eu me senti assim... Às vezes tem momentos que eu sinto frustração.

NILVÂNIA: Por quê?

LUÍSA: Devido às minhas dificuldades, aos meus limites, mas quando eu consigo superar isso, aí vem aquele momento de glória em que você pensa assim: “Nossa, eu fui capaz. E se eu fui capaz de dar esse passo, eu sou capaz de dar mais outro, mais outro...”. E devagar eu estou indo. Espero, espero não, eu tenho certeza que eu não vou parar por aqui. Eu pretendo continuar estudando quando eu terminar a graduação. E, quem sabe, eu ainda consigo assim muita coisa com o inglês.

NILVÂNIA: Você pretende continuar estudando inglês? Em uma escola de idiomas?

LUÍSA: Não. Eu pretendo ensinar não em uma escola de idiomas não. Em uma escola normal. Principalmente, assim as crianças mais carentes, porque eu vejo muito esse lado, né? Eu acho que é muito importante. Eu fico vendo o trabalho da Margareth lá e pensando quantas crianças não têm aquela oportunidade. Então, eu quero dar o melhor de mim para ver se eu levo isso para as crianças que realmente precisam, que não têm chance, que não têm oportunidade.

NILVÂNIA: Como foi seu primeiro contato com a língua inglesa?

LUÍSA: O meu primeiro contato, assim na época eu considerei que foi bom, mas algum tempo depois, eu percebi que não foi uma coisa boa, porque eu morava no interior e estudava em colégio de freira e tinha um professor, ele não era um professor capacitado. Então, eu aprendi muitas palavras, é... pronúncias erradas que, até hoje assim eu tento... às vezes, eu ainda falo assim repito errado. Toda vez que eu vou falar, eu tenho que retomar, lembrar assim: “Ah, não é desse jeito”. Então, porque ficaram assim internalizadas, né? Então, eu acho que, por esse lado, o meu contato com a língua não foi bom, justamente porque eu aprendi

muitas coisas erradas.

NILVÂNIA: Então, as suas aulas de inglês eram aulas mesmo, não é essa aula tradicional que a gente conhece das escolas públicas em que, na verdade, não se ensina a língua? Você era ensinada?

LUÍSA: Não. Era tradicional. Era tradicional mesmo. Só que dentro dessa aula assim bem behaviorista, vamos falar assim que a gente repetia e tal, mas tinha as palavrinhas que o professor ensinava, lia, né? Às vezes, ele lia com a gente. Nesse momento que eu internalizei essas palavras.

NILVÂNIA: Quando ele dava aula, ele falava português ou inglês?

LUÍSA: Ele falava em português. Só que quando ele ia ler alguma coisa ou traduzir que ele falava a palavra em inglês. Mas, aí como eu tinha muita curiosidade, eu repetia tudo o que ele... e fui gravando, da forma como ele falava. Crente que estava certa. Por exemplo, até no trabalho da Michele, eu falei sobre isso e ela até usou, porque, por exemplo, ele falava /eipl/ para *apple* e eu aprendi a falar /eipl/ e fiquei com isso, né? E muitas outras, né?

NILVÂNIA: De todos os professores que você teve, desde quando você entrou em contato com a língua inglesa até o momento atual, com qual você mais identificou e por que essa identificação?

LUÍSA: Eu me identifico mais com o professor agora desse ano, que é o [nome suprimido para preservar a identidade do professor].

NILVÂNIA: Por quê?

LUÍSA: Porque eu acho que o [...], ele te deixa muito á vontade. Ele te incentiva muito. Ele deixa passar para você assim uma confiança muito grande. Então, ele te deixa muito à vontade para você falar mesmo você errando. Então, eu acho isso fantástico!

NILVÂNIA: Mas o [...] não é professor de línguas. Ele é o professor de Didática. Por que você o citou?

LUÍSA: É porque ele fala inglês na sala de aula com a gente e a gente também fala inglês com ele. Então, não deixa, de certa forma, de ser um professor de inglês, porque se eu estou aprendendo com ele alguma coisa de inglês, ele é meu professor (risos). Mas eu gosto muito dos outros professores também. O [...] é ótimo. A [...] me ensinou muito. A [...], eu aprendi a escrever com a [...]. Eu melhorei minha escrita assim com ela, mas uma coisa fantástica com a [...]. Então assim, cada um contribuiu de uma forma e todos para mim foram ótimos.

NILVÂNIA: O que é ser um bom professor de língua inglesa? Quais as características que uma pessoa tem de ter para ser um bom professor de inglês?

LUÍSA: A primeira coisa, eu falo assim, acho que, por mim, por tudo o que eu passei, eu acho que a primeira característica de um professor de língua estrangeira é ele passar esse encorajamento para o aluno. Ele deixar o aluno muito à vontade. Não fazer aquela cobrança muito severa em cima do aluno, porque isso aí vai atrapalhar demais. Eu acho que tem que existir essa relação de confiança, sabe? A primeira coisa. Eu acho que é o passo mais

importante entre professor e aluno. Eu acho que é essa questão aí da confiança, estabelecer essa confiança entre os dois.

NILVÂNIA: Você falou de cobrança severa. O que é essa cobrança?

LUÍSA: Essa cobrança é assim... Eu vejo, por exemplo, o professor, ele percebe que o aluno tem uma determinada dificuldade e, às vezes, ele insiste. Por exemplo, o aluno erra uma vez, ele insiste duas, três vezes. Às vezes, ele vê que o aluno está nervoso e ele continua insistindo. Eu acho que ele não deve fazer isso. Ele deve dar um tempo para o aluno, e, aos poucos, ele vai deixando que esse aluno se solta. Assim sem ele sentir que existe uma pressão para isso.

NILVÂNIA: Que tipo de atividades deve ter uma aula de língua para ser considerada interessante?

LUÍSA: Eu acho que uma aula deve ser dinâmica. Eu acho que a aula não pode ser aquela aula morta, aquela aula que fica fazendo só um tipo de atividade, que é cansativo. Eu acho que a aula tem que ser dinâmica. Porque eu acho que uma aula de língua estrangeira, se ela ficar só com um tipo de atividade, você, além de sentir cansado, você perde o interesse. Então, eu acho que tem necessidade dessa mudança de atividade, para gerar essa...

NILVÂNIA: Como você acha que foi o seu primeiro dia de aula como estagiária no CEPAE?

LUÍSA: Eu achei, em um aspecto, eu achei que foi bom, porque eu senti que eu estava entre amigos. Porque você, a Margareth, as meninas [as outras estagiárias], todo mundo ali, eu senti que eu estava entre amigos. Então, eu não me senti nervosa. Mas, por outro lado, eu não consegui fazer realmente o que eu tinha planejado. Eu não sei se é porque foi meu primeiro dia. Eu acho que eu falei muito pouco inglês com os meninos [alunos] e também não consegui coordenar muito bem o meu tempo, porque eu tinha planejado, depois que você escreveu aquelas frases no quadro, eu queria voltar com eles para a gente ler a história montada e retomar aquelas frases em inglês, mas não deu. Eu deveria ter deixado aquela parte que eu fiquei repetindo as palavras com eles, eu devia ter tirado aquela parte porque aí teria dado tempo. Eu achei que foi uma falta de programação do tempo.

NILVÂNIA: Mais alguma coisa?

LUÍSA: Não. Foi isso. Eu gostei da aula por isso. Eu, geralmente, fico muito nervosa na frente das pessoas. Porque quando é na sala de aula [na própria sala de aula] é diferente, né? Mas na frente das pessoas assim. Mas lá com vocês não. Eu achei que foi bom. Agora estou pensando na próxima aula porque o [professor de Didática] vai estar lá. Aí já... Vamos ver como é que vai ser. Vamos ver se eu consigo.

ANEXO C – Sessão de *feedback*

Sessão de *feedback* (SF10) **Data:** 06/09/2006 **Aulas observadas:** Márcia / Luísa

Participantes: Márcia, Luísa, Laura, Laila, João, Professora-mentora e pesquisadora Nilvânia

(xxx) = trecho inaudível ou incompreensível (#) = comentários da pesquisadora

Laila sempre começa, porque ela vai embora mais cedo.

LAILA: Eu não tive acesso ao plano de aula da Márcia, mas pelo o que eu observei da aula, eu diria que ela foi bem planejada, ela trabalhou algo que a gente já tinha conversado antes: a escrita dos meninos, eles escreverem. Agora, parece que houve uma dificuldade de comunicação, eu não sei se foi pela agitação da turma ou o quê, eles tiveram dificuldade de entender o que ela queria com aquele quadro de notas, naquelas notas, porque ela explicou várias vezes e ainda assim tinha menino que não sabia o que era para fazer. Penso que talvez na primeira vez que ela propôs a atividade não foi muito claro. Não sei o que acontece, mas quando não fica muito claro da primeira vez, aí depois, os meninos têm dificuldade de fazer alguma coisa, porque eles começam a pedir ajuda para os estagiários...

NILVÂNIA: Mas não era o caso de falar em português então?

LAILA: Sim e foi o que ela fez. Nas últimas explicações ela fez em português. Foi o que ela fez. Aí houve a execução da tarefa. Mas, no mais é isso.

JOÃO: Hoje eles estavam mais agitados mesmo.

NILVÂNIA: Você achou, Márcia?

MÁRCIA: Eu achei que eles estavam tranqüilos.

JOÃO: Tranqüilos hoje?

MÁRCIA: Não achei que eles estavam agitados. Achei que eles estavam sossegados. Eles conversaram, mas dentro da normalidade.

JOÃO: Não assim, no sentido de conversando. Eles estavam conversando muito. Eles até saíram da sala.

MÁRCIA: Mas eles conversam mesmo.

JOÃO: Eu nem vi eles saindo também. Quando que eu vi a sala estava vazia também.

MÁRCIA: Saíram que horas? Na minha aula?

JOÃO: Não. Na última aula.

LAURA: Acharam que terminava o exercício e já podia sair. Ia terminando e saindo.

NILVÂNIA: É uma mania que eles têm: achar que fez um exercício e pode sair da sala. Incrível!

Discussão de quem daria a próxima aula.

LUÍSA: Eu acho assim que a Márcia, ela sabe muito bem administrar a aula dela. Eu acho assim que os meninos também não é que eles não entenderam, eu acho que eles não estão é prestando muita atenção. Eu acho que ela explicou bem o exercício. Ficou bem explicado. Não foi questão que eles não entenderam. É porque eles não prestaram atenção mesmo.

LAURA: Tanto a aula da Márcia quanto da Luísa, repetindo o que a Laila falou, eu acho que a gente percebe que elas planejaram, a gente vê os exercícios, assim a aula agora eu vi também que elas tiveram uma atenção, eu vi que o peso maior dessas aulas ficou na parte de produzir, parte de exercícios, foi uma coisa que eu percebi também. Agora, a Márcia também, a aula dela que ela manteve o mesmo, ela conseguiu manter a atenção dos meninos ali e estava calma, estava tranqüila para dar a aula, a S manteve a tranqüilidade. Os meninos também, lá na atividade da Luísa eu vi que eles ficaram envolvidos. Na atividade da entrevista, a gente percebe o envolvimento deles. Eu acho que foram boas as aulas e eles, em questão do *can* e do *can't*, eu acho que, pelo menos alguns lá, eu vi que eles conseguiram assimilar o conteúdo, não sei, eu não vou falar pela sala toda, mas a gente vê que eles... vi um até já tentando montar a estrutura mesmo *he can't*, querendo falar as frases inteiras. Então, eu acho que, por ser a 5ª série, os meninos estão ali no primeiro contato com a língua estrangeira, eu acho que eles estão bem assim, a gente vê que eles estão conseguindo até a aprender muita coisa. Eu acho que está positivo para eles. Essa questão de eles ficarem com desatenção é próprio da idade também deles agora.

MÁRCIA: O que você observou (xxx), eu falei mais em português ou mais em inglês ou manteve o patamar da aula passada?

MÁRCIA: Manteve. Eu fiquei observando também, eu acho que manteve o patamar da aula passada, você está tentando mais falar em inglês mesmo. Lógico que, em algumas horas, quando você percebe... eu vejo assim que você está dando preferência, está privilegiando o inglês, mas quando percebe a necessidade de colocar o português, você vai e coloca. Eu acho que está legal.

LAILA: Deixa-me fazer uma observação. Eu achei muito interessante a postura da Márcia em colocar os alunos para falar e logo, em seguida, reforçar com um muito bem, *very good*. Isso ajuda muito. Encoraja os alunos a falarem. Eu achei que isso é muito positivo.

NILVÂNIA: Mais alguém? Por que você prefere colocar os alunos fila e não em círculos, ou qualquer outra forma?

MÁRCIA: Ah, eu acho...

LAURA: Porque foi o que os meninos pediram no início da aula.

MÁRCIA: É. Chegaram lá perto de mim “Vamos fazer círculo, vamos fazer círculo”, já não dava mais tempo e mesmo assim eu não gosto muito. Depende da atividade, eu acho que eles ficam mais *excited*, não sei, quando é círculo, porque eles ficam de lá, um da esquerda, outra da direita, de frente, eles vêm todo mundo ao mesmo tempo, acho que eles ficam mais

agitados. Eu prefiro igual as minhas aulas têm seguido um molde mais assim... tradicional, não sei, porque é tópicos, exercícios e tal, eu não fiz *games* ainda nas minhas aulas, então eu acho que nesse formato, nessa postura, eu acho que é melhor para dar uma aula do jeito que eu dou. Mas, dependendo da atividade, quando for um *game*, ou uma coisa diferente, pode ser que eu faça um círculo, mas, por enquanto, nesse formato de aula, eu prefiro assim. Eu que eles ficam mais... Acho que o clima fica mais de aula, fica mais de atenção do que em círculo. Acho que círculo, eles já chegam achando que é brincadeira, já chega achando que é um *game*. Então, acho que eles pensam, tanto que a Ysabella, por isso que ela falou “Vamos fazer um círculo. Vamos fazer um círculo”, porque acha que tudo é festa com círculo.

NILVÂNIA: Então, por que vocês não arrumaram a sala mais cedo?

MÁRCIA: (em tom de brincadeira) Ah, já está arrumada, bem.

NILVÂNIA: A única coisa que eu acho que você deveria ter feito e você não fez foi trabalhar a negativa do *to be*.

MÁRCIA: *To be*?

NILVÂNIA: É, porque você trabalhou ali *they are* e tal e aí parou, né?

MÁRCIA: Posso falar?

NILVÂNIA: Eu sei que foi uma decisão que você tomou...

MÁRCIA: Eu ia trabalhar bastante o exercício e depois mandar para casa...

NILVÂNIA: O Schön fala disso, que é o *reflection in action*, durante a ação você tomou uma decisão, você refletiu, percebeu que não dava tempo. Eu entendo.

MÁRCIA: Isso. Eu dei preferência para aquele outro exercício.

NILVÂNIA: Então, eu entendo, mas quando você deixou de fazer a prática do *to be*, parece que você quebrou sua aula, porque você mudou assim imediatamente para outra coisa, tanto que você colocou a parte lá da *strict mother* e aí, talvez, acho que por isso, eles tenham ficado perdido...

MÁRCIA: Deu um *break* no...

NILVÂNIA: Deu um *break* e eles ficaram tentando associar aquilo com o que você tinha feito antes.

MÁRCIA: É. Tem razão. Essa reflexão que eu fiz na hora, foi o quê? Pensei que poderia fazer o exercício e continuar na negativa contrata do *to be* e aí acabar aquele exercício e sobrar muito mais tempo, e aí aquela outra não daria tempo de eu fazer, e aí eu achei que como a do *notes* levaria mais tempo aí eu poderia prolongar e ficar só nela e nem uma outra ficar pela metade do caminho.

LAILA: Que dia mesmo que está marcada a prova deles?

NILVÂNIA: A prova deles será no dia 20.

Discute-se como a prova será elaborada.

NILVÂNIA: S, aí eu acho que, por causa disso, causou aquela confusãozinha na atividade das *notes*.

MÁRCIA: Eu acho também.

NILVÂNIA: Na aula da Luísa, alguém quer falar alguma coisa? Acabou com a sua aula, né Luísa, a questão da correção da atividade que não estava planejada e aí tomou um tempão da sua aula.

LUÍSA: É, porque você viu que eu fiquei preocupada com a hora.

MÁRCIA: Luísa, você me desculpe, eu esqueci completamente, mesmo que desse tempo eu não ia fazer, porque eu esqueci.

LAURA: Na aula da Luísa também eu percebi que os meninos não fizeram a tarefa. Eles estavam lá...

NILVÂNIA: Eles não têm compromisso, gente, a situação que eles estão vivendo não é culpa deles. A situação que eles estão vivendo... é muito professor, é igual eu falei para vocês, atividade de um, atividade do outro, o outro não checka, ninguém checka e eles começaram a relaxar porque ninguém cobra. Não tem cobrança. Então, tem que cobrar. Tem que pegar no pé, sabe?

MÁRCIA: Mas vocês podiam corrigir aquele do *listening* [referindo-se a atividade que havia ficado para casa].

LUÍSA: E eles já estão assim: “É para entregar? Se não for para entregar, eu não faço”.

Márcia e Laura parecem discutir que precisa colocar a correção das atividades no plano de aula da semana seguinte.

LUÍSA: Pois é. Eu não gostei da minha aula, Nilvânia. Eu fiquei assim frustrada, porque eu preparei pensando que a minha aula ia ser uma aula boa...

MÁRCIA: Nós preparamos juntas...

LUÍSA: É. Ela [Márcia] foi, passou a tarde lá em casa, a gente preparou com carinho a aula, mas eu não sei o que aconteceu que, de repente...

MÁRCIA: Eu acho que o que desestruturou seu plano foi o exercício que entrou ali a correção, aí a Laila entrou para dar visto, aí eles não estavam prestando atenção no que você estava falando.

MÁRCIA: É. Aquela hora que a Laila estava conversando com eles, dando o visto, eu estava tentando chamar a atenção deles...

NILVÂNIA: Eu não entendi porque ela conversou. Estava complicado.

LUÍSA: E eu estava tentando chamar a atenção deles. Eu parava, aí começava, mas eles não me dava atenção.

MÁRCIA: E é como a Laura falou: não tem nada a ver, por exemplo, a Luísa, ao mesmo tempo que ela está corrigindo o exercício, ela passando para dar o visto, porque enquanto a Luísa estava corrigindo, eles estavam completando. Chegou ali no final...

NILVÂNIA: Eles não tinham feito o exercício.

MÁRCIA: Eu acho assim: eu acho que você nem devia ter feito isso, você devia ter falado para ela: “Olha, não vai dar hoje”, porque...

NILVÂNIA: Mas foi bom ter corrigido, porque, de uma certa forma, deu um choque neles. Eles perceberam: “Ah, vai corrigir. Agora eu estou no sal. Vai dar visto. Eu estou no sal. Não fiz a atividade”. Nesse sentido, foi bom. Que eu acho que desorganizou sua vida, desorganizou. Daí você se perdeu. Eu também me perco. Se eu tiver feito um plano, chegar aqui e a coisa mudar, ah, pronto, acabou. Igual a sexta-feira, minha aula foi um desastre, eu tinha planejado uma música para dar no final da aula, resolvi dar no começo, por causa da minha voz, aí acabou.

LUÍSA: Nilvânia, mas é engraçado isso. Eu sou desse jeito. Eu, se eu não seguir o plano certinho, sai tudo errado.

NILVÂNIA: (xxx).

MÁRCIA: (xxx)

NILVÂNIA: É. Uma coisa que eu quero falar para vocês é que eu acho que vocês deveriam detalhar, é para todos, detalhar mais as coisas nos planos de vocês. Vocês estão fazendo um plano de aula muito curto, muito típico de professor já com anos e anos de experiência, sabe? Eu acho que vocês deveriam detalhar mais um pouco. Outra coisa: não usa *to*. Vocês falam assim “*To ask questions*”. Não. *Ask question*. Quem vai perguntar? Quem vai perguntar para quem? Então, *students ask questions to each other; in pairs, students do this*, sabe?

LAURA: Escrever mais, né?

NILVÂNIA: É. Vocês falam assim: “*Procedures: do this, do that*” e pronto, acabou. Eu acho que vocês precisam explicar um pouquinho mais para a gente poder entender um pouquinho melhor, porque, às vezes, vocês escrevem uma única frase e eu fico pensando: “Onde é que está isso?”, sabe? Então, vocês precisam descrever um pouquinho mais. Se vocês quiserem o meu plano de aula, é um plano de aula assim enxuto, mas não é seco, também sem detalhes não. Tem sempre um detalhezinho. Então é: *students ask questions, teacher asks students what they do*, sabe? Alguma coisa assim nesse sentido.

LUÍSA: Não. Eu sei que eu não gostei da minha aula.

NILVÂNIA: É. Eu acho que a sua aula foi completamente atípica mesmo.

LAURA: Foi.

LUÍSA: Horrível, horrível.

LAURA: Foi aquela minha aquela vez. São umas coisas que a gente não sabe nem o que a gente faz.

NILVÂNIA: Eu acho que vocês não têm culpa não.

LAURA: Não, não tem, Luísa. Eu me senti muito mal também, mas depois, eu falei assim... eu sei que aquela aula não é minha, aquilo não me pertence (todos riem). Aquilo não me pertence, então é...

MÁRCIA: Você sabe que pode fazer melhor.

LAURA: É. Eu sei. E os fatores também ali que te atrapalham...

MÁRCIA: Ah, eu tenho outra coisa para dizer também que é, eu acho que o (xxx) ficou faltando. Se tivesse tempo, ou, por exemplo, eu fosse a professora titular para continuar na próxima aula, eu voltaria nesse exercício que eles fizeram... Então, na minha próxima aula, eu posso fazer junto com eles e...

NILVÂNIA: Qual exercício?

LAURA: Mas eu acho que fica muito distante.

NILVÂNIA: ... que eles estavam fazendo?

MÁRCIA: É. Para falar, para traduzir, porque, às vezes, eles não sabiam o que, dos pontos lá, o que era para fazer...

NILVÂNIA: Você fala das “*notes*” [os alunos deveriam fazer uma lista do que era permitido ou não a eles fazerem]. Pois é, então, nas *instructions*, na hora que você dá as *instructions* é que você checa o vocabulário.

MÁRCIA: Eu já tinha que ter falado?

NILVÂNIA: Você já tinha que ter checado com eles o vocabulário. E aí, outra coisa, foi até bom você falar, *modelling*. É super importante para os meninos o *modelling*. Você não tinha mostrado ainda. Aí eles ficaram sem saber o que era para fazer com aquelas coisas: era para copiar aquilo daquele jeito ou era para escrever uma frase, por isso que eu acho que ficou aquela dúvida deles. Muitas coisas ali eles sabem o que é. Então, era você checar com eles, fazer o exercício oral, porque, depois, escrever é rapidinho. Quando você fez oralmente, você perde tempo no oral, mas você ganha lá na escrita, entendeu? Então, você checou antes e pronto, acabou. Era só isso.

MÁRCIA: O vocabulário eu tinha que ter checado.

NILVÂNIA: É. Checa antes. Checa na hora.

ANEXO D – Sessão reflexiva

Sessão reflexiva (SR4)**Aula visualizada:** Márcia**Data:** 01/09/2006**Participantes:** Márcia, Professora-Mentora e Pesquisadora Nilvânia (P), Luísa, Laura, Pedro.**NILVÂNIA:** Para começar Márcia, eu queria que você dissesse o que você fez e porque você fez o que fez.**MÁRCIA:** Eu, nessa aula, eu fui introduzir um tópico gramatical, que era o artigo definido e, primeiramente, eu perguntei para eles sobre os objetos que eles lembravam da aula anterior que a Luísa descreveu junto com eles que tinha numa sala de estar, na *living room*, e aí eles foram falando para mim e fui colocando no quadro, fazendo questão de colocar que a minha prioridade era o artigo, então eu usei esse tipo um, como se fosse um *warmer* para elicitare essas palavras com o artigo, para eu poder introduzir a regra, para nós formarmos a regra juntos.**NILVÂNIA:** E por que você fez dessa forma que você fez? Colocou as palavras no quadro, foi anotando as respostas deles, porque eles foram falando se era “a” ou se era “an”, por que você optou por essa forma?**MÁRCIA:** Hum, eu não sei. Eu acredito que se ficasse só falado ficava muito vago, então eles vendo, esses dias no *feedback* você falou que era necessário eles pegarem alguma coisa, o material, então eu acho que ver também é muito importante, porque só ficar na discussão ali acho que passa muito rápido na memória, então eu quis escrever no quadro porque fixa mais, você fixa a imagem na memória, então eu acho que...**NILVÂNIA:** Seus objetivos foram atingidos?**MÁRCIA:** Foram. Foram sim. Eu queria, eu não queria dar a regra pronto, eles demoraram um pouquinho até que alguém conseguiu formá-la, então esse foi meu objetivo. Se eles não formassem, eu fui dando dicas, ajudando até eles... para não dar a coisa mastigada, pronta, aí, se de tudo eles não dessem conta, a gente podia fazer. Demorou um pouquinho, mas eles conseguiram. Alguém falou a regra e nós aprendemos lá juntos.**NILVÂNIA:** Comentários? Eu acho que só faltou falar que não é pela escrita, é pela pronúncia da palavra. Tipo: *university*, você põe *a university*, porque a pronúncia não é do... do... Só. O resto acho que foi perfeito. Os meninos acreditam que é a escrita que vale, quando, para usar o artigo em inglês, não é a escrita que vale, é o que se pronuncia, é o que se fala, então se tem som de vogal aí escreve “an”, se tem som de consoante, escreve “a”, por causa disso pode causar confusão no *uniforme*, *universit* que é uma semivogal, na verdade, aquele sonzinho que parece o “j”, aí seria “a”, e eles, normalmente cometem esse erro quando vão usar o artigo por causa disso.**LUÍSA:** Eu não vi, mas parece que na aula, não sei se você falou isso para eles.

alguém diz que foi sobre o som do “h”.

MÁRCIA: É. Eu falei do “h” mais para frente. A gente vai ver depois. Na hora de fazer o exercício já tinha algum “h”...

NILVÂNIA: Ela vai falar do “h”, fazendo uma oposição entre *hour* e *house*, mas não ficou claro para eles em nenhum momento que o som que manda o uso.

LAURA: Até para a gente mesmo, a gente percebe que, a gente quando vai aplicar a regra, a gente vai muito pela escrita, por causa disso: porque a gente aprende mais fixado na escrita, antes de vogal, antes de consoante...

LUÍSA: É, justamente.

MÁRCIA: No caso, eu falei que a escrita é muito importante eles verem para ter essa imagem na memória não em relação à esta regra, por causa disso que eu enfatizei mais a escrita do que o som, mas porque, de uma forma geral, na aula você escreve, faz tópicos no quadro, fica guardado na memória. Eu nem pensei nisso que vocês falaram.

LUÍSA: Também porque era algo novo para eles, né? Então, tinha necessidade também da escrita, eu acho.

NILVÂNIA: A escrita tem que ser feita mesmo. O que eu acho que não pode deixar de ser falado para eles, não importa, você pode escrever e tal, deixar ver, não tem problema, e deve mesmo porque é igual eu falei para vocês, eles são bastante visuais, vê a coisa sendo feita é importante para eles, mas tinha que deixar clara a questão da pronúncia, então escreveu “Como é que vocês pronunciam? Como é que vocês falam isso aqui?”, “Fala assim”, “Que sonzinho esse?”...

PEDRO: É, porque a regra é pela pronúncia.

NILVÂNIA: É pela pronúncia, então “Que som é esse? É som de consoante ou é som de vogal?”, “Ah, é som de consoante”, então “O que a gente põe?”...

LAURA: Tem que enfatizar o som, né?

PEDRO: É. Tem que enfatizar o som, usando a escrita. Da forma que você fez a ênfase ficou mais na escrita, porque você ficou...

MÁRCIA: É. Realmente. Foi. Eu nem...

NILVÂNIA: Aquela primeira atividade sua então, além de *warmer* já era uma atividade de apresentação?

MÁRCIA: Isso. Foi.

NILVÂNIA: Quanto tempo você acha que deve levar uma apresentação? Quanto tempo deve tomar da aula? 5 minutos? 10 minutos?

MÁRCIA: Uma apresentação. Ah, Nilvânia, não sei, porque ali foi o *warmer* e veio a calhar assim para introduzir o assunto, então eu não soube dividi-lo ali, porque tudo estava dentro do tópico que eu queria dar.

NILVÂNIA: Se você fosse imaginar assim, mesmo que você tenha usado o *warmer* como um pretexto para a apresentação...

MÁRCIA: Eu acho que foi um *warmer*.

NILVÂNIA: Mas em que hora, que a parte... Mas foi realmente um *warmer*, mas que você usou como um pretexto para a apresentação, mas quanto você acha, numa aula, vamos colocar o *warmer* separado, independente da sua aula, quanto tempo você acha que deve levar uma apresentação? Para vocês também. Quanto tempo vocês acham que deve levar a apresentação de um determinado tópico gramatical dentro da sala de aula?

LUÍSA: Eu acho que uns 10 minutos.

MÁRCIA: Eu acho que uns 10 minutos dependendo da dificuldade do tópico, eu acho que em relação à apresentação do tópico, eu acho que também é relativo, porque depende da complexidade do tópico.

PEDRO: (xxx). Vocês viram aquela aula que eu dei lá, o restante que ficou faltando, eu não levei em consideração a aula lá no CEPAE que é 45 minutos.

LAURA: E depende da forma como você vai apresentar também, né? Por exemplo, se você, igual a S ali, ela quis apresentar o conteúdo, mas ela teve a preocupação de não entregar a coisa pronta, aí eu acho que demora mais, porque aí depende, por exemplo, dos alunos, você vai puxando, vai puxando, até que você vê que sai...

PEDRO: (xxx)

MÁRCIA: É, como a Laura falou, você tem que calcular um tempo irreal, porque você não sabe se eles vão saber aquilo na hora ou se vai demorar mais um pouquinho. Na minha expectativa, demorou mais do eu imaginava para eles falarem, para eles formarem a regra, entendeu? Mas, depende da complexidade. Eu achei que seria mais rápido nesse, mas não foi.

LUÍSA: Eu concordo. Eu acho que também depende daquilo que você está apresentando para eles, do grau de dificuldade...

MÁRCIA: Eu queria fazer uma pergunta. Quando você diz a apresentação desse tópico, você quer dizer uma explicação no geral, um tópico novo? Para depois começar a passar para uma outra coisa, uma produção...

NILVÂNIA: Vocês tiveram com o [professor de Didática] os *steps* da aula, né? Porque aqui no CEPAE a gente, quer dizer, a gente nada, eles pretendem que seja a abordagem comunicativa. Na abordagem comunicativa tem três *steps*, tem três passos principais...

LUÍSA: O *warmer*...

NILVÂNIA: A *presentation*, o *warmer* é parte da aula, mas o principal é: *presentation, practice e production*. A apresentação, teoricamente, deve utilizar, no máximo, 10 minutos, porque senão o professor começa a falar demais, começa a aumentar o tempo de fala do professor, não é? Você acha, qual o tipo de interação que ocorre entre professor e aluno ali?

MÁRCIA: Pois é. O que você acha? Fala Pedro.

LUÍSA: Eu falo. Eu gostei da aula da Márcia. Achei que teve uma boa interação, tanto que os alunos conseguiram formular a regra. Eu achei isso muito importante na aula dela, porque ela deu um tempo para eles pensarem no assunto, ela estava dando esse tempo, mas estava cobrando para que eles fizessem rápido e eu acho que eles deram a resposta que ela queria. Eu acho que isso foi muito importante e eu acho que essa interação foi muito boa nesse momento.

NILVÂNIA: Também acho.

PEDRO: Também acho. Eu acho que o *TTT, Teacher Talking Time* né? Acho que estava certinho. Eu acho que ela não falou demais não. Eu acho que teve, que ela ficava tirando deles, elicitando deles, no caso.

NILVÂNIA: Eu quero perguntar para vocês: você acha que foi eficiente a maneira que você pediu para eles abrirem o livro e alguém ler o que era para fazer no exercício? Você acha que todos eles fizeram o exercício?

MÁRCIA: Eu acho que não foi eficiente eu mandar alguém ler, porque ninguém quis ler. Eles têm medo. Eles estavam morrendo de medo de ler errado. Eu falei para a menina “Lê do jeito que você sabe”, “Não, professora, eu não sei ler. Não sei”. Eu queria que eles lessem, fossem corajosos, mas eles não são muito.

NILVÂNIA: Como tirar o medo deles?

MÁRCIA: Aí eu falei “Não, lê do jeito que você sabe”, e aí ela “Não, não, não vou ler não, não vou ler não”. Ah, eu não sei. Eu tentei essa forma: “Lê, não tem problema, do jeito que você sabe”, ninguém quis ler.

NILVÂNIA: O que vocês sugerem?

LAURA: Poderia pensar numa forma melhor de dar as instruções ali nos exercícios. Não sei. De repente, “vamos abrir o livro” e... depois que... é, não sei... ficou um tempão assim para eles abrirem o livro e depois até ela começar a explicar o exercício. Ela começou a explicar o exercício e os meninos começaram a perguntar “O que é para fazer? Estou em dúvida”. Acho que as instruções poderiam ser dadas antes, conduzir melhor para...

MÁRCIA: Mas eu não mandei para fazer exercício aquela hora. Eu só mandei abrir o livro naquela página. Eu estava esperando porque eles demoram horas para abrir o livro. Eu falei “*Ready, people?*”. Aí depois eu pedi alguém, porque eu não tinha mandado ninguém fazer ainda sem dar instruções. Eu pedi alguém para ler, não quis. Acho que foi a Ysabella. Falei para a Priscila, ela também ficou com medo e não quis ler, aí foi quando eu falei assim “Mas alguém sabe o que é para fazer?”, alguém explicou de lá, só que não dava para ver, não sei se foi a Rebecca, explicou de lá, daí o outro falou “Não entendi não”, daí eu peguei e expliquei novamente. Aí que era para eles fazerem. Aquela hora que eu fiquei meio parada foi para eles abrirem o livro. Não tinha mandado fazer ainda não. Foi só “Abram o livro”, a página, aí depois disso que eu fui nas carteiras, acompanhei, eles estavam fazendo e eu percebi que eles entenderam bem, fizeram direitinho, enquanto eu estava acompanhando antes da correção.

NILVÂNIA: (xxx)

MÁRCIA: Para abrir o livro é um ano. “Eu não trouxe”, “Olha direito”, “Ah, eu esqueci”, “ah, não, está aqui”, e demora, “É livro de texto ou livro disso?”, aí demora um tempão.

LAURA: Eles estão muito acostumados, a gente vê que eles estão acostumados a coisas de passar a mão mesmo, né? Na cabeça deles. Eles querem que o trem vai assim facinho mesmo. Se brincar você tem que ir lá pegar o livro, abrir para eles...

MÁRCIA: Abrir na página. Se brincar, né Laura? Eu, por isso, fiquei aquela hora parada ali, eles não estavam fazendo, eu estava esperando, ainda estava abrindo o livro, pegando dentro da mochila, demorou um pouquinho.

NILVÂNIA: Mais alguma coisa?

MÁRCIA: Voltando à questão ali, eu enfatizei a escrita e não o som.

PEDRO: Só queria saber por que quando o professor pede para alguém ler, ninguém quer ler, aí o que a gente faz?

MÁRCIA: Ah, ninguém respondeu. Ah, Luísa...

LUÍSA: Bom, eu não sei se eu estou certa. Eu penso que o professor poderia ler e pedir para repetir. Falar “Então, vamos repetir comigo”, ler primeiro...

NILVÂNIA: Por que ler o exercício? Vocês acham que é momento para se fazer leitura dentro da sala de aula, ler o enunciado do exercício?

MÁRCIA: Por que não ler? Ele tem que...

NILVÂNIA: Não responda a minha pergunta com outra pergunta (risos de todos).

PEDRO: Então, não pode (xxx)?

NILVÂNIA: Eu estou perguntando para vocês: por que ler o enunciado do exercício? Se vocês acham que ler o enunciado do exercício é um bom momento para praticar a leitura? Porque eu entendo que a sua, quando você manda ler ali é uma forma de praticar a leitura, porque leitura é só forma de praticar leitura, não é? Então, por que? Será que ler o enunciado do exercício é uma boa forma de praticar a leitura dentro da sala de aula?

LAURA: Acho que é uma forma de praticar a leitura sim, porque é um momento que, eu não sei, eu penso que se você vai pedir para o aluno fazer um exercício, igual a Márcia, deu a matéria, vai fazer o exercício relacionado à matéria, então eu acho é um momento assim que é conveniente de ler, que é um momento de produção, eles vão produzir ali fazendo o exercício.

LUÍSA: É porque eles têm que entender o que eles vão fazer e está ali no enunciado o que eles têm de fazer.

PEDRO: Mas tem a questão de que quem está lendo parece que não presta muita atenção, fica preocupado com a pronúncia, e não presta atenção no que está pedindo no exercício,

entendeu? Lê, mas não entendeu. (xxx) “Ah, vou ler bonito para o professor”, ler certinho, aí acaba não entendendo, aquele que leu acaba não entendendo o que é para fazer.

MÁRCIA: Mas, por exemplo, ali, no caso, a minha intenção era, depois que eles lessem, ajudá-los, mesmo assim, não é só ler e ficar por isso mesmo, eles se virarem para fazer o exercício. E outra coisa, outro ponto que eu achei importante é que eles não têm o hábito de ler o exercício, porque, na aula passada, enquanto eu fui ajudar, acho que o João, eles “Ai, o que é para fazer, para eu usar, completar nessa aqui?”. Estava lá “*use...*”, eu não lembro o que era, “*or...*” isso e eles nem olharam o enunciado, só falava “Tia, me ajuda aqui. O que é para fazer nesse exercício?”. Aí eu falei assim “Lê, o que você acha?. Aí eu cheguei para (xxx) e falei “Lê. O que você que é para fazer? Não entendeu? Mas o que você acha que é para fazer?”. Aí quando você faz essa pergunta, mais ou menos ali eles sabem. Aí ele falou assim: “Não, é isso assim e assim”, eu falei “Então! É só ler o enunciado. É isso mesmo. Você está certo”. Então, eles não têm o hábito de ler o enunciado, eles se apegam pelo formato do exercício e já quer deduzir com o formato do exercício.

NILVÂNIA: E por que eles se apegam ao formato do exercício?

MÁRCIA: Ah, porque é mais prático, né? Mais cômodo. Você vai direto ali no formato e tenta, né?

PEDRO: É igual aluno que faz questão de prova. Tem aluno que faz questão de prova e nem lê o enunciado, acontece muito isso. Já vai direto. Aí começa a fazer sem ler o enunciado. Acontece muito isso. Depois que a gente vai corrigir, a gente vê... às vezes, é para responder, eles traduzem a pergunta, porque eles não leram o enunciado, né?

MÁRCIA: E às vezes sabe o conteúdo, sabem até fazer aquele exercício, mas como não leram, tentam deduzir, erram, simplesmente por falta de...

LUÍSA: O que eu observei do último exercício, do João principalmente, que eu estava ajudando ali, então eu vi de perto que eles ficam com preguiça de ler, eles têm preguiça de ler e o que a Márcia acabou de falar, eu acho que é muito importante, o aluno, ele tem que aprender logo cedo a importância do enunciado para fazer o exercício, porque, igual o Pedro falou, eles acabam respondendo da forma errada porque eles não leram o enunciado. Igual a um exercício que tinha lá do João que era de, tinha a primeira coluna que era para enumerar de acordo com a segunda, eles têm tanta preguiça de ler, mostrei para a menina lá, estava assim fácil, não precisava nem de saber o que estava escrito em inglês, só observando dava para...

PEDRO: (xxx)

NILVÂNIA: (xxx)?

LUÍSA: Não. Aquele... É aquele de... assim eu falo pelo pronome. Se eles observassem o pronome dava para eles...

MÁRCIA: Eu fiz isso com eles...

LUÍSA: Entendeu? Ver o pronome. Bastava ler ali a frase que pelo pronome dava para enumerar certinho, mas eles ficam com preguiça de ler.

NILVÂNIA: Vocês acham que eles devem fazer um exercício simplesmente por fazer, sem entender o que está sendo dito naquelas frases, sem entender o processo? Porque eles sabem o que é relacionar, mas eles não entendiam aquelas frases. Vocês acham que eles tinham vocabulário para entender todas aquelas frases lá, a pergunta e resposta?

LAURA: Aqueles exercícios do João, acho que eles não foram adequados ao nível dos alunos. Ali a gente viu que foram tirados de um lugar e passado para outro. Não teve adaptação nenhuma.

MÁRCIA: Então, essa é uma outra história...

LUÍSA: O que eu estou querendo falar não é que eles devem responder sem entender. Não é isso. O que eu quero falar é assim, que eu prestei atenção que tinham frases ali que eles tinham que ter pelo menos observado ali o pronome...

MÁRCIA: Eu sei bem o que a ME está falando porque eu acompanhei alguns. Ele não sabia a estrutura de *why* e *because*, mas perguntava *why...*, por exemplo, com *he* e a resposta era com *he*, só tinha uma resposta com *he*, tinha uma pergunta para *they*, então eu acompanhando, eles mesmo já perceberam e fizeram, entendeu? Mas em relação ao enunciado, à estrutura, claro que eles devem ter um contato antes, mas igual a ME falou, se eles prestassem atenção um pouquinho, eles sabiam relacionar ali porque só tinha um para cada.

NILVÂNIA: Pois é, mas resolver o exercício eles sabiam. Eles sabiam que era para relacionar a coluna de cá com a coluna de lá, só que...

LUÍSA: Mas, eles sabiam porque eles já têm costume de fazer isso, não porque eles leram o enunciado.

NILVÂNIA: Mas vocês acham que é preciso ler realmente o enunciado.

LAURA: Depende do exercício.

NILVÂNIA: Num exercício de relacionar as colunas, numa série inicial, que tem um vocabulário mínimo, vocês acham que eles leiam e se eles lerem o enunciado eles vão aprender alguma coisa? Vai fazer diferença na vida deles a leitura do enunciado durante o exercício na sala de aula?

LAURA: Eu acho que é.

NILVÂNIA: Qual é a relevância disso para o aluno?

LAURA: Eu acho que a relevância do enunciado, no meu ponto de vista, eu penso que é muito grande, porque eu penso assim se eles começarem desde... se eles não começarem a ler o enunciado, a aprender a ler o enunciado desde o início, vai chegar lá fazendo a prova do vestibular sem se preocupar com o enunciado, então eu acho que isso deve ser uma prática desde do princípio, desde o início, porque a gente vê que o enunciado, ele diz muito de um exercício, ele está ali para isso, se não fosse importante a gente não precisaria nem vir enunciado numa questão, mas se o enunciado está lá é porque ele tem a função própria de explicar o exercício.

LUÍSA: Eu acho que por mais simples que seja o exercício, por mais simples que seja eles têm que se acostumar com isso: de saber, de ter certeza do que está escrito ali.

MÁRCIA: Eu também acho. Eu concordo. Você também Pedro?

PEDRO: Eu também.

MÁRCIA: Porque eu acho que fazer um exercício é uma questão de dedução, ver o formato ali e simplesmente fazer. Eu acho que, às vezes, pode ter um formato e, às vezes, fugir do comum, então eu acho que eles devem.

NILVÂNIA: O enunciado era só *Use a or an*?

MÁRCIA: O enunciado... Não. Sinceramente não. Não era só *Use a or an*, não. Ele era maiorzinho um pouquinho. Tinha essa parte também no final *Use a or an*, mas antes estava um pouco difícil.

NILVÂNIA: Quando a gente vê as dificuldades que eles tiveram ali, o medo deles, é medo de falar errado, de pronunciar errado, porque eles não têm pronúncia, eles sabem que eles não têm, a dificuldade de olhar para aquelas letras e não saber como é que elas se juntam, porque é uma outra língua, por isso eles têm medo de ler. Aí você não tem um enunciado muito simples, não é só *Use a or an*, e nem sempre a leitura do enunciado vai esclarecer para os alunos o que ele tem que fazer na atividade. Ela esclareceria se ele tivesse um bom nível de inglês...

MÁRCIA: (xxx), então lê Priscila, “Ah, em inglês? Não”. Aí a gente já foi e explicou. Não foi tanto tempo assim não, porque já era um *anticipated* para mim, mesmo que eu não tinha colocado, ele já era, eu quis só apertar aquele *enter*.

NILVÂNIA: Mais alguém quer falar alguma coisa? Vocês perceberam o que ela fez?

LUÍSA: Eu demoro a cair a ficha. Eu não percebi.

NILVÂNIA: Percebeu Pedro?

PEDRO: O que ela fez?

NILVÂNIA: Ela falou que o “h” tinha som de vogal quando, na verdade, ele nem é pronunciado, ele é mudo.

LUÍSA: São coisas que assim na hora você não percebe.

LAURA: Ah, é mesmo.

NILVÂNIA: Aí tem um detalhe extremamente importante. Por que os detalhes são importantes?

MÁRCIA: Realmente. O “h” não tem som de nada.

NILVÂNIA: O aluno nem sempre aprende o que a gente ensina. Às vezes, você está

ensinando uma coisa e ele está aprendendo outra completamente diferente e vai ficar gravado na cabeça dele que o “h” tem som de “a”.

MÁRCIA: É. Realmente. Agora eles podem falar “*ouse*” [para *house*], “*orse*” [para *horse*].

NILVÂNIA: Pode acontecer. Ele vai assim “A minha professora me ensinou assim”.

MÁRCIA: Você [falando com Pedro] me falou aquela hora. Você lembra? Você tinha me dado um toque.

PEDRO: Você devia ter perguntado: *hour* começa com som de vogal ou de... né?

Todos falam sobre o som do “h” ao mesmo tempo e não foi possível determinar exatamente o que cada um disse.

NILVÂNIA: Eu gostei.

MÁRCIA: Você gostou?

NILVÂNIA: Claro que eu gostei. Nenhuma das partes da sua aula, por mais que falhe alguma coisa, encontre um problema, em nenhum momento significa que a aula foi ruim não. Se a gente pega as coisas isoladas, aí você começa a observar os detalhes tem mesmo problemas. É claro que tem. Tem que ter, vocês são iniciantes. A gente que tem experiência tem... grava uma aula minha e vem assistir para vocês verem o tanto de problemas que tem e eu tenho mais experiência do que vocês. Pega a aula de um professor muito mais experiente do que eu: tem problemas também. De modo geral, sua aula foi ótima S. Sabe, vocês cumprem, eu acho que a intuição de vocês é muito boa. Se vocês não têm certas teorias, mas vocês tem a aprendizagem como estudante, afinal de contas você está numa sala de aula a quantos anos?

LAURA: Como é esse aprendizado que você tem, sem ser de teoria?

NILVÂNIA: São suas crenças, são suas teorias pessoais, são as suas teorias implícitas, tudo isso.

LAURA: Ah, bem que no livro que li fala sobre isso, eu lembro disso.

NILVÂNIA: Tem uma série de nomes que eles dão para esse conhecimento: conhecimento experiencial... tem uma série de nomes. Eu trabalho com teorias pessoais. Comentários?

PEDRO: (xxx), se você pegar o plano de aula, o plano de aula está legal, mas aquilo ali não funciona ali dentro, o problema é esse. Eu acho, porque, tipo assim, lá no CNA dá para fazer isso tudo direitinho, a coisa funciona, dá certo, agora aqui não dá, é o caos total, você acaba... interfere até na gente, a gente “Ah, e agora o que eu vou fazer agora, porque isso e aquilo...”, entendeu? Estava todo mundo conversando aqui. É uma confusão total! É um caos generalizado que atrapalha até a gente a cumprir aquilo que está ali no plano, que a gente tem na cabeça, você entendeu? Não é? Eu acho que o problema é isso.

MÁRCIA: Pode fazer uma pergunta? Para o NILVÂNIA: o que você acha que deveria melhorar aí, Pedro? Aspectos práticos mesmo, que na próxima aula a gente viu, repetir ou...

eu podia repetir ou não...?

PEDRO: Por que você está perguntando para mim?

MÁRCIA: Por causa da sua experiência com a sala de aula. Para todo mundo.

NILVÂNIA: Nada. Eu acho que o caos aí é que atrapalha, que eu estou falando. Eu acho que não tinha nada de errado aí não.

LUÍSA: Ah, eu gostei da aula da Márcia. Eu concordo com o que Pedro falou.

PEDRO: Só a questão lá foi do comentário da pronúncia.

LUÍSA: Eu acho assim: têm falhas? Tem, mas a aula foi uma aula criativa, foi uma aula envolvente, os meninos gostaram, principalmente naquele momento lá do diálogo. Eu gostei muito da sua aula, Márcia. Acho que não tinha como, naquele momento, ser diferente não, porque nós estamos aprendendo, então não é fácil.

LAURA: É. Você está de parabéns. Também uma coisa que eu acho é interessante é falar que a Márcia fez um bom uso da língua, durante a aula dela, ela procurou... eu acho que foi muito bom o uso da língua.

PEDRO: Foi.

NILVÂNIA: Também acho.

LAURA: Eu acho que é um ponto que...

MÁRCIA: Que pode permanecer...

LAURA: Não. É só um...

PEDRO: Ela não ficou falando frases longas, que o aluno não entende nada, não precisa ficar traduzindo.

LAURA: Na primeira aula dela [dada no início do estágio] ela usou um inglês mais difícil, agora hoje ela já falou assim bem mais no plano dos meninos mesmo. Eu acho que ela estava bem mais à vontade agora por último.

MÁRCIA: E você, Nilvânia? O que eu preciso observar mais para a próxima aula?

NILVÂNIA: Com relação ao *listening*, eu acho que a gente ainda tem cumprir os passos do *listening*. Eu tenho um *pre-listening*, né? O que você deveria ter feito? Você falou para eles que eles iam ouvir um diálogo, não era? Aí tinham três pessoas, mas você não falou se as três pessoas tinham nome, quem eram essas pessoas, sobre o que elas iriam falar, dar uma idéia do que eles iam falar.

MÁRCIA: Eu falei. Eu falei aquela hora. Eu falei "*Listen to Kate, Tommy e Susan*".

NILVÂNIA: Eu não percebi.

MÁRCIA: Ela está convidando eles para...

NILVÂNIA: Outra coisa: o diálogo aqui, você pega o livro, o diálogo aqui e aponta para o livro, “Mas o diálogo aqui onde, professora?”. A página do livro é enorme, então... e eles não estão enxergando lá no seu livro, então tem que falar “exercício tal”, tem que situar bem os meninos nesse sentido. Eu acho que assim, será que eles entenderam o diálogo? Porque aí acabou a aula também, não é?

MÁRCIA: Ah, eu acredito que não muita coisa.

NILVÂNIA: É porque, normalmente, você faz umas perguntas para checar se eles entenderam e aí a aula acabou, então a gente não sabe se isso... se eles entenderam ou não.

MÁRCIA: É, essa ficou na dúvida, né? Eu acredito que mais para não. Aí, depois eu perguntei, lá no final, as palavras que eles entendiam eles estavam falando (xxx), que aí não deu tempo de terminar também...

NILVÂNIA: Porque aí a aula acabou, né? Então, isso é o que realmente acontece, mas eu acho que a sua aula de um modo geral foi muito boa. Com certeza sua aula foi muito melhor.

ANEXO E – Entrevista final

Participante: Laila **Data: 21/11/2006**

NILVÂNIA: Como é você avalia o período de estágio no CEPAE?

LAILA: Bom, eu considero esse período como muito positivo, pelo menos na minha experiência, porque eu já trabalhei algumas vezes, poucas, como substituta, dando aula de inglês, mas nunca assim com aquela responsabilidade de fazer um plano de aula, de dar aula, de falar inglês com a turma. Isso tudo, para mim, foi novo. E o novo, dependendo da maneira como você encara, ele sempre é muito enriquecedor. E, no meu caso, como eu estava ali para ser treinada, havia muita expectativa antes, muitos medos também, alguns mitos (risos)...

NILVÂNIA: Mitos? Quais mitos?

LAILA: É... que os alunos do CEPAE sabem muito, que é muito difícil dar aulas para eles, que dar aula de inglês é muito difícil. Coisas assim que já estavam na minha cabeça. Eu assumi aquilo, por um tempo, como verdadeiro. Eu falei: “Tudo bem. Já que eu tenho que fazer, vamos lá”. E a avaliação que eu faço é de um período muito bom, principalmente porque, mesmo que eu, considerando o nível das minhas aulas, não aquilo que eu gostaria que fosse, mesmo assim eu pude descobrir que eu sou capaz de fazer. Não é tão difícil, não é um bicho de sete cabeças. Eu me senti mais encorajada depois que terminou o estágio, principalmente porque eu não fui lá sozinha, fiz e depois ficou só no meu julgamento. Eu estava sob muitos outros olhos, é... (risos) vamos dizer que estavam me analisando e ouvindo os outros também me ajudou, as reflexões, nas sessões de *feedback*, mesmo assistindo o vídeo, mesmo uma aula que o Alex fez conosco mostrando fotos das nossas aulas, e as perguntas que ele fazia, e mesmo que você, a Bete faziam, eram perguntas que ajudavam a gente a fazer, como se diz, fazer uma reflexão direcionada, porque quando você não tem alguém para te ajudar ali, você só pensa aquilo que é o óbvio, você não pensa: “Ah, eu podia ter avaliado o comportamento da turma naquela situação assim e assim”. Isso não é uma coisa que passa pela cabeça de uma pessoa inexperiente. E isso me trouxe segurança. Mais segurança do que nervoso (risos).

NILVÂNIA: Ah, isso é bom. Eu acho que é bom. Você falou de medo, de mitos e coragem. Como você vê isso? Por que você acha que isso foi mudado? Porque parece que foi mudado, pelo o que você disse, não é?

LAILA: No meu caso, o medo não era o medo da maioria das pessoas, porque as pessoas geralmente têm medo de falar em público, medo de se expor. Eu não tenho esse medo. Já tem muito tempo que eu tenho o hábito de falar em público, em outras áreas eu já fui professora muito tempo, não de inglês, mas eu tenho experiência de estar a frente, eu tenho segurança, eu gosto, mas o meu maior medo era por causa da minha pouca fluência no inglês. E, uma coisa é você ficar procurando palavras para conversar em inglês. Outra coisa é você estar na qualidade de professora do idioma. Isso gerou medo. Isso gerou preocupação, insegurança. E confesso para você que eu não estou me sentindo pronta não. Na verdade, eu tenho uma certa, até vergonha, de falar que sou professora de inglês.

NILVÂNIA: Por quê?

LAILA: Por causa da minha fluência. Eu penso que me falta vocabulário, me falta aquela segurança. Teve uma aula que eu estava até observando, agora vendo essas análises [para o trabalho de final de curso], que eu estava elaborando uma pergunta erradamente. E esse tipo de coisa, para uma pessoa que caminhou durante muito tempo com um certo perfeccionismo, isso é muito ruim, você encarar isso e falar assim: “Como é que alguém que fala isso, vai dizer que é professora de inglês” (risos). Então, a minha maior preocupação é por causa do nível do meu inglês, não é porque é pelo fato de ser professora. Isso é uma coisa que pra mim está resolvida.

NILVÂNIA: Você estava falando sobre da criatividade do professor, da necessidade de variar a aula.

LAILA: Então, pensando nessa condição de trabalhar um idioma, vamos dizer assim, que, no nosso caso, é estrangeiro, a maioria dos alunos, principalmente no colégio, não percebe muito, a importância, a necessidade [da língua], a variedade nas aulas ajuda a estimular, ajuda a encorajar os alunos a ir, não só a ir, mas participar. Eu penso que uma aula mais diversificada gera mais motivação e isso contribui muito para o... não só para o interesse, mas para o rendimento do aprendizado dos alunos.

NILVÂNIA: Você chegou a essa conclusão depois que você leu sobre motivação ou depois da observação de suas aulas, das atividades que você fez, quando você foi observar aquelas fichinhas [de avaliação das aulas dela mesma, usadas como instrumento de coleta de dados para sua própria pesquisa] no dia que a aula foi mais tranqüila, a avaliação não foi muito boa e no dia em que a aula foi mais variada, a avaliação foi melhor?

LAILA: Na verdade, eu já tinha isso em mente antes. Eu sempre gostei de aulas diferenciadas, aulas variadas, porque eu acredito nisso, independente de ser inglês ou não. Eu sempre gostei disso. Agora, tudo contribuiu para reforçar o meu pensamento. Quando eu trabalhei com primário [equivalente à 1ª fase do Ensino Fundamental], toda vez que eu ia introduzir um conteúdo novo, eu dei aula para 1ª série, e 1ª série é muito legal de trabalhar porque tudo para eles é novo, então, cada vez que eu ia introduzir um conteúdo novo, eu criava uma situação, ou uma historinha, ou uma circunstância, eu gostava de mudar. E eu via o interesse, a satisfação dos alunos, isso para mim é gratificante. Então eu já acreditava nisso antes. E depois que eu li sobre motivação, depois que eu analisei, que eu avaliei mesmo as nossas reflexões a respeito do comportamento da turma na aula de inglês, isso para mim foi só um reforço. Mas é uma crença antiga.

NILVÂNIA: Você notou alguma diferença entre a sua atuação no início, das suas primeiras atuações, e as últimas atuações? Você acha que tem alguma diferença? E, se tem alguma diferença, o que você acha que causou essas diferenças? Quais as coisas que fez durante que podem ter causado essas diferenças?

LAILA: Olha, eu não considero o período tão longo, talvez eu esteja enganada, a ponto de falar que houve esta diferença, aquela diferença. Eu não penso que houve muita diferença não, mas, para mim, teve uma coisa que ficou muito forte: foi a minha postura diante dos alunos. Minha postura diante da classe na primeira aula e na última tem um diferencial, porque, na primeira, eu estava como que pisando em ovos, como é que é, como é que não é, aquela insegurança. Na última, eu já estava me sentindo segura, razoavelmente segura. Isso para mim foi a maior diferença, a questão do meu sentimento de segurança na aula. E até mesmo a maneira como você decide que vai organizar a sala, como que você vai planejar aquela aula, é

claro que a qualidade dos planos de aula melhorou, a maneira de expor, de trabalhar o conteúdo, porque paralelo ao estágio a gente estava tendo aula teórica também. Não posso dizer que não houve melhora. Houve. Mas, em mim, eu penso que a principal mudança foi essa: a questão da segurança.

NILVÂNIA: Quando você fala das aulas teóricas, essas aulas eram dadas ao mesmo tempo, ou antes, por exemplo, na questão de fazer um plano de aula, vocês viram isso antes de ir para o CEPAE ou vocês viram depois que vocês já estavam atuando no CEPAE e vocês tiveram que, quer dizer, já fazia isso, já fazia aquilo, então já estava indo pelo caminho certo, de acordo com as teorias?

LAILA: É, foi assim. Primeiro a gente fez, depois a gente descobriu como fazer (risos). Então, por exemplo, o primeiro plano de aula que nós fizemos ninguém nos tinha dito com fazer. Cada um foi na intuição, naquilo que imaginava que seria. E, depois, o meu plano, eu vi que eu estava no caminho certo, só estava pobre. Quando eu estudei a respeito do plano de aula, isso ajudou a enriquecer o meu plano, mas primeiro a gente fez. Por exemplo, nós estudamos a respeito da disposição dos alunos em sala, nós vimos teoria sobre isso, mas a gente já estava dando aula, já tínhamos algo de acordo com nossa intuição mesmo. Então, primeiro nós fizemos, depois nós vimos a teoria e tentamos correr atrás do prejuízo (risos).

NILVÂNIA: Você acha que vocês ficaram no prejuízo porque essa teoria não dada antes?

LAILA: Eu penso que a teoria dada antes... eu sei que tem uma corrente aí que fala que primeiro você tem que gerar a necessidade no educando para depois ensinar, levar a aluno a descobrir, essas coisas todas. Eu acho que exigiu mais de nós. Isso é positivo, mas é mais tranquilo, você já ir com alguma instrução: “eu aprendi a fazer, é assim que faz”, então eu penso que ensinar é mais tranquilo para, como se diz, o *trainee*.

NILVÂNIA: Você acha que essa história dessa corrente que você diz, você acha que funciona para um professor que está em formação? Porque um professor que está em formação não é diferente de um aluno comum que está lá só para estudar e ele não vai, digamos, ter de passar aquilo para alguém?

LAILA: Olha, no ano passado, a gente discutiu isso, sobre “ah, mas isso aí deveria servir para o aluno”, porque é aquela coisa dele aprender para aprender, a transformar informação em conhecimento, mas eu penso que nosso caso, de certa forma, é válido porque você não pode levar ninguém onde você não foi ainda, então é uma coisa de nós experimentarmos aquilo que possivelmente nós vamos trabalhar com nossos alunos. Só nesse aspecto.

NILVÂNIA: Como é que você vê a atuação do professor-mentor? O que significou o professor-mentor? A gente tem que lembrar que vocês tiveram, na verdade, dois professores-mentor, então eu queria que você falasse das duas situações.

LAILA: Para mim, o professor-mentor ele funciona, funcionava, porque agora já passou, como um referencial. No primeiro caso, o referencial, por exemplo, de como eu vou agir com a turma, porque nós assistimos a professora trabalhando com a turma, então ela foi, para mim, um modelo. No primeiro momento foi principalmente um modelo. No segundo momento, já não tanto esse modelo, porque não houve essa observação, mas foi aquele negócio assim “eu estou fazendo, mas a professora está ali; se eu fizer alguma besteira, ela vai corrigir”. Então, para mim, é uma questão mesmo de referencial e de segurança, porque eu sei que mesmo que

eu esteja em treinamento, os alunos não estão em treinamento. Eles estão lá para aprender e eles não vão voltar atrás. Eles não vão, o ano que vem, “vamos fazer a 5ª série novamente, porque no ano passado foi só estágio”. Não vai ter isso. Então, para eles é decisivo, é definitivo. Eu tinha essa preocupação. Eu penso que ensinar é algo muito sério. Então, a gente não pode ensinar errado, porque desaprender o errado para aprender o certo é muito mais complicado do que você não saber e aprender pela primeira vez. Então, para mim, a presença do professor-mentor é uma segurança tanto na hora de dar aula quanto na reflexão depois da aula, porque aí ele vai me mostrar; “olha, isso foi positivo”, e se não foi, porque não foi, porque não adianta você só chegar e falar que não foi. Não foi por quê? Eu quero saber, eu quero aprender. Então... Puxa, foi muito importante a presença do professor-mentor.

LAILA: Você acha então que é positiva, a presença do professor-mentor, uma espécie de vínculo entre vocês e a teoria?

LAILA: Também. Também é.

NILVÂNIA: Considerando a sessão de *feedback* e as de reflexão das aulas que a gente assistiu, acho que a gente assistiu uma sua só, não foi, o que você acha que é mais relevante nessas duas situações? O que foi mais relevante para você? Ou o que não foi relevante, não é? Porque nem sempre é relevante. Pode ser o que não foi também. Se foi proveitoso, se não foi proveitoso? Se você acha que tem alguma coisa para melhorar. Uma avaliação mesmo dos meus instrumentos na verdade, agora falando como pesquisadora?

LAILA: É verdade. No início, eu pensava, antes de passar pelos dois, eu pensava que: “ah, é tudo a mesma coisa. Tudo a gente vai avaliar uma aula que você acabou de ver”. Só que há uma diferença. Realmente. No *feedback*, você acabou de sair da sala, você ainda está assim quentinho, está tudo fresco, as frustrações ou as empolgações, está tudo ali, as emoções estão presentes. E eu penso que a gente fala mais, vamos dizer assim, mais com a emoção mesmo e, nem sempre, essa avaliação reflete a realidade, porque ela reflete muito o que você está sentindo, principalmente quando você vai falar da própria aula: “olha, foi assim, eu gostaria de ter feito isso, mas não deu tempo” e tal. Aquele momento ele é importante porque eu vejo que depois que você sai de uma sala de aula você precisa ter esse tempo para considerar, mesmo que você vá dar a mesma aula, e principalmente, porque pode ter coisa que você pode alterar. Então, esse momento de *feedback*, eu acho que o mais importante nele é porque ele vai trabalhar, ele vai lidar com essa questão do emocional, do aqui, do agora. Já a sessão de visualização, ela tem mais um cunho, eu penso, mais racional, porque agora você está de fora da situação. É claro, foi sua aula, mas já passou, você já resolveu as crises (risos), já resolveu as dúvidas. É uma coisa assim, é como se você estivesse assistindo de fora da situação, então agora você tem mais condições até de assumir que você errou nisso, de ver coisas que no dia você não viu, porque você estava também afetado emocionalmente. Agora, não. Agora na visualização, você está frio. Você pode analisar as coisas assim... racionalmente. Você pode, inclusive, perceber coisas que naquele dia você não tinha percebido, você pode se ver, como você mesma disse, você pode ver você mesma agir, porque, no *feedback*, a gente sentiu: “ah, eu acho que eu fui assim e assim”, mas, na visualização, você se viu, você viu sua postura, se você deu mais atenção para um aluno do que para outro, se você ficou de costas para os alunos, se você escreveu organizadinho no quadro. Tudo isso você vê no vídeo. E quando você está atuando, você não percebe. Então, eu penso que são dois aspectos distintos e os dois tem a sua importância. Mas, em termos de avaliação, como professor, eu penso que a visualização, ela é mais rica justamente por isso, porque você tem uma visão mais geral do todo. Você vê não só os alunos, mas você se vê também e vê a sala, vê a organização da

classe, então em termos de reflexão, eu penso que a visualização posterior, ela pode ser mais relevante. Mas a anterior também é importante. O *feedback* também é importante, porque tem coisas que na avaliação você não lembra que aconteceu, que na hora lá, porque, às vezes, a câmera também não pegou tudo, todos os ângulos. Então, na hora que você terminou a aula, que está tudo fresquinho na cabeça, é muito importante também fazer isso. Então assim, não sei se um é mais ou menos relevante do que o outro. Eu penso que são diferentes.

NILVÂNIA: Experiência com a língua inglesa...

LAILA: Bom, eu estudei inglês na 5ª série a muito tempo atrás. Pela minha idade você já pode imaginar que eu fiquei muito tempo, depois que eu fiz o Ensino Médio, para entrar na universidade. Depois, eu não estudei inglês no restante do Ensino Fundamental. Voltei a estudar inglês no primeiro ano de Magistério, mas assim inglês de colégio público, porque eu fiz escola pública. E, no ano de 1993, eu tive um mês de curso intensivo, que nós chamamos de *Speak for Jesus*, que é um curso para missionários, em inglês, então nós tivemos um período de 25 dias num ambiente onde tudo era inglês, a gente conversava, vieram ingleses e americanos para conversar conosco, no início eu fiquei muito frustrada porque eu não sabia nada e eu fiquei muito calada, porque era proibido falar português, mas depois, assim, foi muito bom, foi muito positivo para mim, eu aprendi um pouco, naquela situação, mas como em 1993 e eu nunca mais pratiquei, aí eu perdi. Depois, depois eu estudei inglês assim muito pouquinho quando eu estava fazendo um curso de formação missionária em 1999, foi essa a minha experiência com inglês antes de entrar na faculdade.

NILVÂNIA: Como aprendiz. Mas como professora nenhuma?

LAILA: Nenhuma. Eu não tinha nem para mim, como é que eu ia ensinar alguém, né? Depois, eu entrei na faculdade. Entrei na condição de que eu não sabia mesmo inglês. Realmente eu não sabia.

NILVÂNIA: E você veio para aprender.

LAILA: Para aprender. A principal porque eu escolhi Letras foi por causa do inglês, porque eu tinha em mente aprender a língua, como professora porque eu já era professora e eu gostava, e gosto, de ser professora, mas principalmente por causa da minha vocação missionária. Um missionário, ele precisa saber pelo menos umas duas línguas estrangeiras. Eu sei um pouquinho de espanhol, mas o espanhol que eu sei é em nível de conversação e eu falei: “então, eu vou fazer Letras porque eu estudo ou inglês ou espanhol, mas a prioridade é para o inglês, porque espanhol eu já me viro”. No início, eu fiquei meio assustada porque eu não entendia as aulas, porque era tudo em inglês. Eu entendi muito bem a primeira aula porque a Vanda [professora de inglês da graduação] falou assim (risos), porque ela disse que era a única vez que ela ia conversar conosco em português, que ela ia expor as regras e depois ia ser inglês. Teve dia de eu fazer tarefa de casa errado, porque entendi errado (risos), então assim, ralei muito. E, hoje, apesar de falar assim: “Ah, eu não sou fluente e tal. Tenho dificuldade”, hoje eu estou satisfeita porque realmente eu aprendi muito nesse período de curso universitário porque eu não tive condições de fazer nada paralelo. Não fiz Centro de Línguas, não fiz curso de idiomas, não fiz nada disso. E como professora, quando eu estava assim mais ou menos na metade do curso, uma amiga minha, professora de inglês, eventualmente, ela precisa viajar, ou fazer um curso, mas isso em escola pública, com alunos do EJA (Ensino para Jovens e Adultos). Era gente que não sabia nada, nada mesmo.

NILVÂNIA: E aí como eram essas aulas?

LAILA: E as aulas tinham de ser dadas todas em português. O pouquinho que a gente falava em inglês com eles, eles quase ficavam doidos porque não entendiam nada, mas, de certa forma, eram boas, porque eu podia testar a minha posição como professora e, por mais que eu soubesse pouco, eu sabia muito mais do que eles. Isso já era uma grande vantagem para me deixar segura. Então, nessas aulas, eu não tinha esse negocio de ficar nervosa, de ficar preocupada, porque eu tinha o domínio da situação (risos). E, depois, a outra experiência foi no estágio mesmo no CEPAE.

NILVÂNIA: Naquela outra entrevista que a gente fez, você falou de trabalhar na escola pública e da questão de ser missionária também. Depois de todo esse período dentro de uma escola pública, que é considerada diferenciada das demais, que é o CEPAE. Você ainda continua tendo a mesma idéia, a mesma vontade de trabalhar, porque lá você diz que tem vontade de trabalhar na escola pública, você ainda tem essa idéia?

LAILA: Continuo. É claro que agora eu estou pensando que é muito mais difícil do que eu imaginava, porque, no início, eu pensava assim: “Ah, eu vou fazer a diferença, porque na escola pública todo mundo tem a idéia de ninguém aprende inglês, mas também os professores estão acomodados, e não sei o que”. Eu tinha muito esse olhar crítico. Agora, parece que eu estou começando a cair na real, que a coisa não é fácil, que a escola pública não tem recursos, tem aluno demais, é difícil você trabalhar, por exemplo, conversação com uma sala de... Essa amiga minha, a turma que ela dá aula à tarde, é uma loucura, são 50 alunos na sala. É muito menino. Adolescente que não quer nada com nada. Até que você consegue a atenção deles já passou o horário, as aulas são curtas e tem poucas aulas, então assim, a realidade é muito difícil. Muito mesmo. Eu comecei a ver o outro lado da moeda. Mas mesmo considerando a dificuldade, mesmo considerando que é complicado, eu ainda gostaria de tentar.

NILVÂNIA: Que bom! Ainda bem! Segundo a Rita [professora de inglês da graduação], é importante a gente trabalhar na escola pública porque ela que precisa mais do que qualquer outra coisa.

LAILA: É verdade. É exatamente esse aluno que fala: “Ah, eu não nunca vou sair do Brasil mesmo. Eu nunca vou para o exterior. Não vou, não sei o que. Não preciso de inglês”, é exatamente esse que não teve a oportunidade de estudar, por exemplo, numa escola de idiomas, é esse que precisa de atenção, porque os outros têm condições, condições de viajar, de pagar um curso melhor.

NILVÂNIA: Tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar sobre esse período em que os dados foram coletados?

LAILA: Eu gostaria de dizer que eu gostei muito dessa experiência de participar da sua pesquisa, porque eu também, um dia, quero estar nessa condição e eu aprendi com você. Por exemplo, eu achei muito bom o seu material, sua coleta de dados, eu achei que a maneira como você conduziu tudo foi bem direcionado para aquilo que você tinha em mente. Parabéns pela a sua escolha e também pela sua atuação como pesquisadora, mais especificamente no meu caso, olhando o lado da coleta de dados. Eu aprendi muito e quero te agradecer também, porque você me ajudou, inclusive na minha monografia, porque essas transcrições são muito difíceis de fazer e você me deu muita coisa pronta. Eu quero agradecer e te desejar sucesso.

ANEXO F – Notas de campo

12/04/2006: Sessão de *feedback* da aula da professora-mentora Elizabete – período de observação: Bastante produtiva. Os alunos-professores demonstraram que a segurança da professora-mentora e a forma como foram recebidos por ela lhes deu mais conforto pra enfrentar o ambiente de sala de aula. Todos concordam ao dizer que a professora-mentora é um modelo a ser seguido por eles. É visível a inexperiência da maioria deles, mas isso, em nenhum momento, os impede de buscar os conhecimentos que acham necessários para serem bons profissionais. Uma das participantes salientou que teve uma pequena experiência como professora de língua inglesa e que, agora, percebe que esta não foi produtiva porque ela não conhecia métodos e técnicas de ensino que pudessem facilitar seu trabalho. A participante disse isso ao elogiar as diferentes atividades empregadas pela professora-mentora. A meu ver, essa disposição para aprender a ensinar é um ponto bastante importante na direção da autonomia/emancipação profissional. Como são inexperientes, em sua maioria, é óbvio que eles procuram se espelhar em alguém mais experiente, como a professora-mentora, para depois, num futuro próximo, possam se liberar dessas amarras e alçar altos vôos por si mesmos [metáfora do ninho: a professora-mentora (mamãe-passarinho) cuida de seus filhotes (estagiários) até que eles estejam aptos a cuidar de si mesmos].

03/05/2006: Laura and Márcia' class – They started the class telling the students that there were some English words into our language. Then, Laura asked for them to tell her some English words they know. She tried to make them to say some cognates like radio and computer. She elicited words and wrote some of them on the board. Students repeated them. She also asked the students what they thought of the use of those words by the Brazilians. **Positive points:** eliciting, listening to the students' suggestions, giving the same amount of attention both sides of the classroom, association to the film they watched last class. **Negative points:** listening to students individually, giving her back to other students while listening one student, there was not work on pronunciation or strong syllable. During Márcia's class: students separated the words in four different columns: at home, at school, at shops, in the town. Then, students told her some expressions that are used for them like "I love you", "Oh, my God". She translated the sentences with them. After that, there was some drilling. **Positive points:** interaction to the students, good work on pronunciation, good blackboard organization, she spoke English most of the time, and she translated only when students didn't really understand what she said. **Negative points:** instructions were given in a difficult way.