

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
GLÁUKS - Revista de Letras e Artes

Nilda de Fátima Ferreira Soares
REITOR

Walmer Faroni
DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES

Demetrius David da Silva
VICE-REITOR

Maria Carmen Aires Gomes
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Gerson Luiz Roani
COORDENADOR DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Editoras

Ana Maria Ferreira Barcelos e Hilda Simone H. Coelho

Programação Visual

Marina A. Carvalho

Conselho Editorial

Ana Maria F. Barcelos
Elisa Cristina Lopes
Mônica Santos de Souza Melo
Joelma Santana Siqueira

Conselho Consultivo

Aimara da Cunha Resende – UFMG
Amanda Eloína Scherer - UFSM
Ana Paula Arnaut - Universidade de Coimbra
Ângela Beatriz Faria – UFRJ
Carla Reichman – UFPPB
Eliane Carolina - UFG
Gilberto Mendonça Teles - PUC/RJ
Ida Lúcia Machado - UFMG
Francisco José Quaresma Figueiredo - UFG
Mário Alberto Perini - PUC/MG
Mariney Pereira da Conceição - UnB
Sérgio Raimundo Elias da Silva - UFOP
Heliana Ribeiro Mello – UFMG
Maria Cristina Faria Dellacorte – UFG
Maria Helena Vieira Abrahão – UNESP(São
José do Rio Preto)
Mariana Mastrella - UnB
Regina Zilberman – UFRGS
Rodrigo Aragão – UESC
Rosane Rocha Pessoa - UFG
Paul Dixon - Purdue University
Silvie Josserand - Université de Poitiers
Ria Lemaire – Université de Poitiers
Sueli Fidalgo – UFSP
Tania Romero – UFLA
Therezinha Mucci Xavier - CES/JF
Vânia Pinheiro Chaves - Universidade de Lisboa
Wilson Leffa – UCPEL
Viviane Resende – UnB

Revisão Linguística)

Rafael Barcelos
(Inglês)

Vânia Leal
(Espanhol)

**Consultores ad-hoc para
esse número:**

Antonio Ferreira da Silva
Júnior (CEFET - RJ)
Ana Luisa Gediel – UFV
Joelma Santana Siqueira -
UFV
Wânia Terezinha Ladeira –
UFV

Publicação indexada em LATINDEX (Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

Índices para Catálogo Sistemático

Linguística: Periódicos 80(05)

Literatura: Periódicos 82/89(05)

Periódicos: Linguística (05)80

Periódicos: Literatura (05) 82/89

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e Classificação da Biblioteca Central da UFV

Gláuks – Revista de letras e artes / Universidade
Federal de Viçosa ; Programa de Pós-Graduação em Letras – Vol. 1, n. 1 (1996)- . – Viçosa :
UFV ; DLA, 1996-
v. : il. ; 23cm.

Semestral.

Suspensa de 1998-1999 ; de jul. de 2000 a dez. de 2003.

Pequenas alterações na designação numérica, passando, a partir de 2004, de “ano” para
“volume” com seu respectivo fascículo.

Texto em português, inglês, francês e espanhol.

ISSN: 1415-9015. 1. Literatura - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos. I. Universidade Federal
de Viçosa. Departamento de Letras.

CDD. 20.ed. 805

A Formação Acadêmica em Letras: Um olhar de Professores de Espanhol

A degree in language studies: a Glance of Spanish Teachers

Quênia Côrtes dos Santos Sales¹

RESUMO: Este artigo propõe uma discussão sobre a formação de professores na área do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, enfatizando o aspecto da legitimidade apontado nos enunciados de professores de espanhol que começaram sua prática docente sem formação inicial em letras e, após a vivência em sala de aula, buscaram essa formação. O intuito é mostrar, com base em algumas noções da Análise do Discurso e da Psicanálise lacaniana, a legitimidade como um dos elementos que marca o funcionamento do imaginário de professores de espanhol com respeito à formação docente. Nos enunciados analisados, destacamos o aspecto da legitimidade conferido pelo curso de formação universitária e o aspecto da insuficiência que esse curso apresenta em relação ao seu papel de formar um professor proficiente na língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Língua Estrangeira. Discurso. Sentido. Sujeito.

1 Introdução

Neste artigo, recorte de uma pesquisa², buscamos problematizar alguns aspectos que apontam para a constituição identitária do professor de espanhol em formação. Dentre várias questões relevantes, escolhemos para esta discussão as questões que envolvem os dizeres que sustentam a relação do professor com o curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino aprendizagem de língua estrangeira, no caso o Curso de Letras.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos como fundamentação teórica algumas noções da Análise de Discurso de linha francesa atravessada pela psicanálise lacaniana que nos possibilitam olhar para o sujeito como aquele que se constitui na e

¹ Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) -, Escola de Educação Básica (Eseba).

² Trata-se da dissertação de Mestrado em Linguística intitulada “O Ensino da Língua Espanhola no Brasil: Um Olhar para Aspectos da Constituição Identitária do Professor de Espanhol” defendida em 2007, no Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

pela linguagem. Para esse sujeito, a noção de completude não se sustenta, uma vez que “o real equívoco resiste: a língua não cessa de ser por ele desestratificada”. (MILNER, 1987, p. 13). Há algo que foge ao controle desse sujeito.

Compreendemos que reconhecer a impossibilidade de domínio do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira implica em assumir que o sujeito envolvido nesse processo não é capaz de exercer controle sobre si e sobre os efeitos de sentido de seu dizer.

2 Pressupostos Teóricos

Consideramos em nossa fundamentação teórica o trabalho de Ferreira (2004) que, ao discorrer sobre uma proximidade entre a Análise de Discurso e a Psicanálise, assume a falta como elemento que possibilita um encontro entre essas áreas, e que se apresenta como constitutivo do sujeito, da língua e do discurso.

A respeito da falta, Ferreira (2004) afirma que:

o caráter estruturante e constitutivo da falta e o seu efeito em cada um dos conceitos fundadores [da AD] tornam-na lugar de possibilidade por excelência. Se não houvesse a FALTA, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva. (FERREIRA, 2004, p.39-40)

A Análise de discurso busca na Psicanálise a noção de falta que comporta um furo na estrutura. Na Análise de discurso, tem-se o furo no fio do discurso que ao romper-se deixa transparecer a falta, e a possibilidade do sentido aflorar. Na Psicanálise, tem-se o inconsciente cuja possibilidade de existência advém do furo. Esse furo, que aponta para uma ruptura, constitui o sujeito como afirma a psicanálise. Sobre a noção do furo, Ferreira (2004) observa:

sujeito e linguagem se apresentam como estruturas que comportam esse furo, o qual se manifesta pelo estranho, enquanto categoria desencadeadora da ruptura. Linguagem, em Lacan, é o sistema que está em jogo como língua. Este sistema precede o sujeito e o condiciona. Há aqui um ponto de aproximação entre o sujeito da psicanálise e o do discurso. Ambos são determinados e condicionados por uma estrutura, que tem como singularidade o não-fechamento de suas fronteiras e a não homogeneidade de seu território. Dessa forma, sujeito, linguagem e discurso poderiam ser concebidos como estruturas às quais se têm acesso pelas falhas. (FERREIRA, 2004, p.43)

Compreendemos que a noção da falta decorrente do furo aponta para um deslocamento necessário no modo como abordaremos o sujeito que se constitui na e pela linguagem. Assumir a falta implica considerar a incompletude do sujeito e da língua, reconhecendo a heterogeneidade que os constitui.

Assim, admitimos que a língua, em sua estrutura, comporta o furo, furo real que comparece e desestrutura a suposta homogeneidade da língua, e a falta que dele advém pode ser compreendida como elemento constitutivo da língua e não como uma falha, um defeito na estrutura. Na suposta homogeneidade da língua tem-se o atravessamento de equívocos.

Os equívocos remetem-nos à exterioridade que é constitutiva da língua, há aí uma incidência do Real, que é próprio da estrutura, indicando que não temos a possibilidade de dizer tudo, “tudo não se diz”. É partindo desta proposição que Milner (1987, p.19) postula que “a língua suporta o Real da alíngua”. Este termo, alíngua, aponta para o impossível de dizer, para a marcação do não-todo que se constitui no real da língua. Para Milner (1987, p. 73), esse não-todo “imprime suas marcas e introduz sua estranheza inquietante nas cadeias da regularidade [...]”.

Quanto à noção de heterogeneidade, nos embasamos nos trabalhos de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) que discorre sobre a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada que pode ser marcada ou não marcada.

Para a referida autora, a heterogeneidade constitutiva, aquela que não se mostra no fio do discurso, apresenta-se como princípio que fundamenta a própria natureza da linguagem, e que, por essa razão, passa a ser condição para que haja discurso.

A heterogeneidade mostrada, aquela que marca a inscrição do outro no discurso, diz respeito às formas que podem ser descritas linguisticamente. Na heterogeneidade mostrada não marcada, o enunciador pode utilizar-se do humor, da ironia para trazer a presença do outro em seu dizer.

Para Teixeira (2000), assumir a noção de heterogeneidade de Authier-Revuz é:

separar-se das teorias que tomam a heterogeneidade como a multiplicidade de manifestações que povoam o discurso para alinhar-se à visão que toma a heterogeneidade como fundante, um *furo real*, uma impossibilidade que [...] não cessa de não querer se mostrar”. (TEIXEIRA, 2000, p. 131)

Ao partir da materialidade linguística para chegar ao funcionamento discursivo, entendemos que a heterogeneidade constitutiva, proposta por Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), se apresenta como um elemento que possibilita explicar o funcionamento do discurso.

No que se refere à noção de discurso, Orlandi (2002) postula que não se trata apenas da transmissão de informação, pois no funcionamento da linguagem temos um complexo processo de constituição do sujeito e de produção de sentidos. A linguagem “serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2002, p.21).

Nessa perspectiva, entendemos o discurso como efeito de sentidos entre os locutores, e a língua é a sua condição de possibilidade. É através da materialidade linguística que podemos conhecer aspectos da constituição identitária do sujeito.

3 Percurso Metodológico

Nosso *corpus* constitui-se depoimentos de professores de espanhol, brasileiros, que começaram sua prática docente sem formação inicial em Letras e, após a vivência em sala de aula, buscaram essa formação. Nesse artigo, apresentamos o depoimento de dois professores que atuam em institutos de línguas e/ou em escolas públicas e/ou particulares. Esses professores possuem formação acadêmico-universitária na área de Psicologia e Comunicação Social, e, após um tempo de atuação como professores de espanhol, procuraram investir em um curso de formação específica, no caso letras.

Para obter os depoimentos, entregamos aos participantes da pesquisa um roteiro com quatorze perguntas. Os dizeres relacionados ao roteiro de perguntas foram gravados e, posteriormente, transcritos.

Nas sequências discursivas produzidas pelos professores de espanhol que analisamos, buscamos verificar que (des)identificações marcam a constituição identitária desse professor, e suas possíveis implicações para um sujeito que se inscreveu (ou não) em uma língua estrangeira, no caso espanhol, e que assumiu a posição de professor dessa língua.

4 A relação com o curso de formação

A respeito de nossa análise, cumpre destacar que consideramos a possibilidade de perceber na materialidade linguística o atravessamento de heterogeneidades que marcam a constituição do sujeito e de seu discurso. Ressaltamos que não temos a intenção de apresentar a identidade do professor de espanhol, pois não a concebemos como una e estável.

Nesse ponto, procuramos considerar como o professor de espanhol concebe a formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira e quais os discursos preponderantes que marcam o funcionamento do imaginário desse professor sobre essa formação.

Nos excertos que apresentamos abaixo, os códigos P1 e P2 fazem referência aos participantes da pesquisa. Para este artigo, escolhemos, dentre as quatorze perguntas do roteiro, duas perguntas relacionadas à formação do professor de língua estrangeira: O que você acha importante para formar um professor de espanhol? O que você diria para uma pessoa que possui formação acadêmica não específica e que deseja tornar-se um professor de espanhol? Assim, os dizeres de P1 e P2 que passamos a apresentar estão vinculados a essas duas perguntas.

No excerto que se segue, menciona-se o curso de letras como necessário para a formação do professor, porém seu papel parece ser apenas o de legitimação:

Como não tinha o curso de letras na universidade, em letras-espanhol, muitas pessoas estudaram um certo tempo e começaram a dar aula assim como eu, /.../ é não acho que o professor, o pro, o profissional formado em Letras seja o melhor profissional, mas eu acho importante que ele tenha essa formação pra dar aula, é pode ser que até uma pessoa que tenha outra formação seja melhor professor, mas eu acho que se a gente ficar um profissional entrando na área do outro vira realmente /.../ não faz sentido uma pessoa fazer um curso superior e depois outra pessoa é /.../ trabalhar no seu lugar, mas eu acho que pela realidade de (xxx) foi permitido, mas essa realidade, a tendência é mudar, eu acho que cada vez vão exigir mais que seja uma pessoa habilitada em letras [...] agora eu acho importante também que a pessoa tenha uma leitura de mundo, é no meu ponto de vista, o fato de eu ter viajado pra Espanha foi muito importante, quando eu tenho que falar, eu não sei como eu falaria de alguma coisa se eu não tivesse vivido essa experiência, como eu citaria um lugar, como eu falaria de uma dança, de uma música, de um /.../ se eu não tivesse tido essa experiência de conhecer isso, eu acho que seria muito difícil. [...] para se tornar professor de espanhol, eu diria a mesma coisa que eu estou fazendo agora, que faça o curso de Letras, é Espanhol, mas paralelo a isso faça um bom curso de espanhol, leia, assista filme, leia revista, jornais e entre na internet que isso também é muito importante, então são as duas coisas, essa formação acadêmica, mas o espanhol, essa formação acadêmica não dá, mas te dá uma didática, eu penso um respaldo, mas o resto a pessoa tem que procurar fora e tá sempre lendo, sempre fazendo curso e se puder viajar para um país de língua ah espanhola, é sempre ótimo, muito bom. (P1)

A possibilidade de atuar como docente de espanhol após “um certo tempo” de estudo decorre no dizer de P1 de uma situação momentânea que caracteriza a cidade em que atua: não há instituições que ofereçam cursos de formação acadêmica na área do ensino do espanhol. Como podemos perceber em seu dizer: “eu acho que pela realidade de (xxx) foi permitido, mas essa realidade, a tendência é mudar, eu acho que cada vez vão exigir mais que seja uma pessoa habilitada em letras”.

Esse dizer nos traz à memória o fato de haver um número reduzido de instituições voltadas para a formação do docente de espanhol em um momento em que a demanda por esse profissional se vê ampliada. Em relação à demanda de professores de espanhol, Fernández (2005) considera que esta necessidade decorre de um momento de auge e prestígio da língua espanhola no Brasil no início do século XXI, favorecido por alguns fatos como a criação do Mercosul, a presença de grandes empresas de origem espanhola, principalmente a partir de 1996 e o peso da cultura hispana. Esses fatores contribuíram para que houvesse uma demanda de professores de espanhol que não condizia com a realidade de professores capacitados para atender a essa demanda. Para Fernández (2005):

a formação de professores de espanhol é uma das grandes dívidas que o governo do Brasil tem contraída com a sociedade brasileira. Com o crescimento súbito da demanda do espanhol, a falta de professores se tornou evidente, como reconhece o próprio Ministério de Educação do Brasil, que chegou a falar da necessidade de 210.000 professores de espanhol se for declarada a obrigatoriedade do espanhol no ensino não universitário. Este número, sendo exagerado, não é absurdo

considerando que essa obrigatoriedade poderia afetar a mais de cinco milhões de estudantes em todo o país. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 30, tradução nossa)³

Parece-nos que a demanda de professores de espanhol no Brasil ainda não foi suprida; e, ainda, podemos observar que a necessidade de professores de espanhol se amplia com a aprovação da Lei nº 11.161, publicada em 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no ensino médio.

Nesse sentido, notamos, no dizer de P1, que o uso da expressão “foi permitido” nos remete à urgência que caracteriza a implementação do espanhol no Brasil. A expressão “foi permitido” vincula-se, em função da necessidade urgente de professor de espanhol, à possibilidade de ocupar essa posição sem a formação inicial na área, o que cumpre a lógica que constitui essa formação do professor.

Em relação a essa possibilidade, P1, com uma adversativa que se inicia com o uso da conjunção “mas”, sinaliza para uma mudança desse quadro favorável à atuação de um profissional sem formação inicial na área: “cada vez vão exigir mais que seja uma pessoa habilitada em letras”.

Ainda, podemos observar que o dizer de P1 se inscreve em um discurso que sustenta a impossibilidade de se aprender uma língua estrangeira no curso de letras, e talvez por essa razão acredite que o profissional advindo deste curso não seja o mais competente no que se refere à proficiência lingüística, conforme afirma a partir de uma contradição sobre o profissional e o curso de letras: “não acho que o professor, o pro, o profissional formado em letras seja o melhor profissional, mas eu acho importante que ele tenha essa formação pra dar aula, é pode ser que até uma pessoa que tenha outra formação seja melhor professor”.

A imagem que se tem do curso de letras parece ser aquela que assinala apenas para um papel de preparar para dar aula. P1 indica em seu dizer que um curso de formação acadêmica não específica na área do ensino de língua estrangeira pode possibilitar que o professor tenha um desempenho considerado melhor, como vemos no enunciado: “é pode ser que até uma pessoa que tenha outra formação seja melhor professor”.

Esse dizer nos remete a um já-dito⁴ sobre a aprendizagem de língua estrangeira: acredita-se que é no exterior, nos países onde se fala a língua-alvo, que é possível alcançar a competência lingüística, o que parece ser suficiente para atuar como

³La formación de profesores de español es una de las deudas que el gobierno de Brasil tiene contraídas con la sociedad brasileña. Con el crecimiento súbito de la demanda del español, las carencias de profesorado se han hecho manifiestas, como reconoce el propio Ministerio de Educación brasileño, que ha llegado a hablar de la necesidad de 210.000 profesores de español si se declara la obligatoriedad del español en la enseñanza no universitaria. Esta cifra, siendo abultada, no resulta descabellada teniendo en cuenta que esa obligatoriedad podría afectar a más de cinco millones de estudiantes en todo el país. (FERNÁNDEZ, 2005, p.30)

⁴A esse respeito, nos fundamentamos na dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada de Ana Maria Ferreira Barcelos, intitulada “A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras” defendida em 1995 no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

professor dessa língua. Assim, a formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira pode ser considerada desnecessária para o profissional que tem formação em outra área do conhecimento se o mesmo já teve a experiência de estar no exterior.

No dizer de P1, a possibilidade de estar em um país em que se fala a língua estrangeira é considerada relevante para a formação do professor. O dizer sobre essa possibilidade sugere que a viagem ao exterior é um elemento essencial na formação de um professor de língua estrangeira, cumprindo, neste espaço, o papel de legitimar o professor que não tem formação específica para exercer sua profissão, conforme notamos nos dizeres “o fato de eu ter viajado pra Espanha foi muito importante, quando eu tenho que falar, eu não sei como eu falaria de alguma coisa se eu não tivesse vivido essa experiência, [...] eu acho que seria muito difícil”, e “e se puder viajar para um país de língua ah espanhola, é sempre ótimo, muito bom”. Os adjetivos “importante”, “ótimo” e “bom” acompanhados dos termos “muito” e “sempre” se constituem em elementos que valorizam a viagem ao exterior, e assinalam para uma forte convicção de P1 em relação ao que enuncia. Trata-se, a nosso ver, de dizeres que querem legitimar a atuação de um professor que começou sua prática docente sem formação inicial em letras.

Cabe notar, ainda, conforme mencionamos acima, que o dizer sobre a viagem ao exterior sugere uma inscrição em um discurso sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que, ao longo dos tempos, primou por manter uma ideia de que estar no país de origem garantiria a aprendizagem automática e, ao mesmo tempo, a aprendizagem da cultura.

A inscrição do professor de língua estrangeira nesse discurso contribui para reduzir as possibilidades de discutir a formação desse professor ao pressupor outro discurso: não se aprende a língua estrangeira no curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, no caso o curso de letras.

Ainda, sobre o excerto apresentado acima, podemos perceber que o aspecto da insuficiência do curso de letras para formar um professor proficiente na língua estrangeira é bastante enfatizado. Ao longo do dizer de P1, notamos que a presença da conjunção adversativa “mas” aparece várias vezes, produzindo um efeito que é o de limitar o papel do curso de letras na formação do professor de língua estrangeira, apresentando um argumento que parece ser mais convincente que o primeiro, conforme podemos verificar no seguinte recorte:

[...] para se tornar professor de espanhol, eu diria a mesma coisa que eu estou fazendo agora, faça o curso de Letras, é Espanhol, mas paralelo a isso faça um bom curso de espanhol, leia, assista filme, leia revista, jornais e entre na internet que isso também é muito importante, então são as duas coisas, essa formação acadêmica, mas o espanhol, essa formação acadêmica não dá, mas te dá uma didática, eu penso um respaldo, mas o resto a pessoa tem que procurar fora [...].

Há um reconhecimento de P1 em relação à necessidade de fazer um curso de letras para ser professor de espanhol, quando sugere para quem possa interessar-se pela área que faça o curso de letras como ele faz no momento. Observamos, ainda, neste mesmo recorte, que o uso repetitivo do termo “mas” parece sugerir a necessidade de algo mais na formação do professor que o curso de letras não pode oferecer. Apesar de P1 indicar que um curso de formação acadêmica específica é importante, seu dizer sugere que essa importância se restringe apenas ao aspecto legal quando enuncia: “eu penso um respaldo”. Contudo, para formar-se, o professor necessitará de outros recursos. No dizer de P1, é essencial que, ao fazer o curso de letras, o professor procure simultaneamente, como explicita com o uso do termo “paralelo”, fazer um curso de língua em uma escola de idiomas, realizar leituras extras, assistir filmes e também usar a internet.

No curso de letras, o professor pode encontrar uma formação pedagógica, o curso “te dá uma didática”, porém outros aspectos da formação, apresentados como “resto”, não estão presentes no curso, sendo necessário procurá-los “fora” do curso de letras, conforme enuncia: “o resto a pessoa tem que procurar fora”. Podemos notar que, ao longo do excerto, P1 reitera o aspecto de insuficiência do curso de letras no que se refere ao seu papel de formar um professor proficiente na língua estrangeira. Cabe pontuar que a formação pode ser linguística, pedagógica e/ou política, dependendo dos teóricos escolhidos para discutir formação docente.

No excerto que apresentamos abaixo, a formação acadêmica específica também é mencionada no dizer de P2:

Bom, formar um professor de espanhol, em primeiro lugar seria necessário a graduação letras português/espanhol, [...] O ensino EAD é letras Português-Espanhol, tô fazendo o curso apesar de já ter concluído até o mestrado, mas infelizmente ah /.../ nós precisamos também da graduação em Letras Espanhol [...] Bom o mais importante para formar o professor de espanhol seria realmente a possibilidade de freqüentar o curso de a gradu... de graduação em Letras ah /.../ com especialização em espanhol, português espanhol, [...] acho importante também além da graduação em letras espanhol ah /.../ que o profissional tenha freqüentado um curso formal de língua espanhola em instituto de idiomas e além disso o seu esforço pessoal em desenvolver seus próprios estudos, procurar pesquisar, orientar-se, preparar bons materiais para que possa ah /.../ ter uma formação ah /.../ sólida como profissional como professor de espanhol. Para uma pessoa que possui formação acadêmica em área não específica do conhecimento e que deseja tornar-se um professor de espanhol /.../ Esse tem sido o problema de muitos ou creio que da grande maioria de vários professores de espanhol no Brasil [...] isso é bem mais problemático porque o profissional teria que fazer especialização, mestrado ou até mesmo retornar a escola para graduação e fazer a graduação letras em espanhol além de o seu esforço pessoal com sua formação profissional [...] (P2)

No início do excerto, P2, ao fazer uso da expressão “em primeiro lugar”, enfatiza a graduação na área como um elemento necessário para a formação do professor de espanhol, o que parece ressaltar o aspecto de legitimação que tal curso pode conferir, conforme vemos na sequência: “O ensino EAD é letras português/espanhol, tô fazendo o curso apesar de já ter concluído até o mestrado, mas infelizmente ah /.../ nós precisamos também da graduação em letras/espanhol”.

Apesar do dizer de P2 parecer referendar o papel de legitimação dos cursos de letras na formação do professor, uma vez que seus dizeres, inicialmente, assim o indicam, somos surpreendidos no momento em que, deonticamente, enuncia ter que fazer o curso em EAD. Cabe pontuar que, até então, na cidade do informante só existe curso de letras/espanhol em EAD. Seu dizer, nesse sentido, está em consonância com o dizer de P1: “para se tornar professor de espanhol, eu diria a mesma coisa que eu estou fazendo agora, faça o curso de letras, é espanhol”, conforme analisado no excerto anterior.

A expressão “apesar de já ter concluído até o mestrado” sugere que no imaginário de P2 fazer o curso de letras espanhol não seria necessário se não fosse por uma questão legal, pois em seu caso já possui uma pós-graduação. Esse aspecto pode ser observado pelo efeito que o uso da conjunção “mas”, seguida do advérbio “infelizmente” e do advérbio “também”, produz, atribuindo ao curso de letras/espanhol um papel de não formador, ao mesmo tempo em que é necessário para que se possa obter um título na área. Comparece, assim, no dizer de P2, o aspecto da legitimação que o curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira pode conferir ao professor.

Ao enunciar sobre o que considera necessário para formar um professor de espanhol, P2 busca definir o curso de letras: “Bom o mais importante para formar o professor de espanhol seria realmente a possibilidade de freqüentar o curso de a gradu... de graduação em letras ah /.../ com especialização em espanhol, português espanhol”. Observamos que a expressão “o mais importante” sugere uma tentativa de P2 de reconhecer o espaço do curso de letras na formação do professor de língua estrangeira, porém a presença da interrupção e a ocorrência da pausa assinalam para algo que falha, não faz sentido: “o curso de a gradu... de graduação em letras ah /.../ com especialização em espanhol”, o que produz um efeito de hesitação, reforçando, a nosso ver, o fato de que para P2 o curso de letras parece ter o papel preponderante de somente legitimar, do ponto de vista legal, a formação do professor de espanhol.

Essa perspectiva parece ser confirmada com o que se diz em seguida: “*acho* importante também além da graduação em Letras espanhol...”. O dizer de P2 sobre a formação do professor de espanhol aponta para a necessidade de buscar outros recursos, não se limitando apenas à formação específica.

Essa necessidade é reforçada com o uso do advérbio “também” que produz um efeito de inclusão de algo mais. Ainda, vinculado ao advérbio também, P2 usa outro advérbio, “além”, o que contribui para enfatizar a necessidade de se buscar uma formação linguística em outro espaço, no caso uma escola de línguas: “que o profissional tenha frequentado um curso formal de língua espanhola em instituto de idiomas”. Observamos que P2 só destaca a formação linguística, sem levar em conta demais objetivos do curso de Letras.

O dizer de P2 sobre a necessidade de se “frequentar um curso de língua espanhola em instituto de idiomas” parece sugerir que não é possível aprender uma língua estrangeira no curso de letras.

Ainda, podemos considerar que o dizer de P2 sobre a formação do professor se constitui no discurso do esforço: “e além disso o seu esforço pessoal”. O uso da

expressão “além disso” indica que algo mais é necessário para formar o professor de espanhol, não é suficiente fazer um curso de formação acadêmica específica, no caso letras; também não é suficiente haver feito um curso em um instituto de idiomas. Cabe ao professor esforçar-se “para que possa ah /.../ ter uma formação ah /.../ sólida como profissional como professor de espanhol”.

Nesse dizer, P2 menciona o adjetivo “sólida” para caracterizar ou predicar a formação, o que assinala que, em seu imaginário, o esforço é o que pode garantir uma boa formação. Vemos aqui um professor constituído por um imaginário que prima pela possibilidade da certeza, certeza de aprender, saber a língua, de dominá-la. Esse imaginário nos remete à noção de falta (FERREIRA, 2004) que tomamos em nossos pressupostos teóricos. Ao assumir a falta é preciso considerar a incompletude do sujeito e da língua; e reconhecer a heterogeneidade que os constitui.

Para o profissional de outra área que deseja tornar-se professor de espanhol, o dizer de P2 aponta para uma dificuldade: a necessidade de buscar uma formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira. Consideramos que essa dificuldade se relaciona com o fato de não haver na cidade do informante uma universidade pública que ofereça curso de licenciatura na área do espanhol, há apenas uma faculdade particular que oferece esse curso na modalidade EAD. A nosso ver, esse fato se apresenta como uma questão de solução não muito fácil para aquele que busca investir em sua formação como professor de espanhol.

Essa necessidade passa a ser, no dizer de P2, “o problema de muitos ou creio que da grande maioria de vários professores de espanhol no Brasil”, e enfrentar esse problema “é bem mais problemático porque o profissional teria que fazer especialização, mestrado ou até mesmo retornar a escola para graduação e fazer a graduação Letras em espanhol”.

A situação de um professor de espanhol vindo de outra área parece ser mais complicada conforme enuncia P2: “bem mais problemático”. Essa visão parece decorrer de uma necessidade de passar por uma formação específica, conforme sugere a expressão “teria que fazer”. Essa expressão aponta para algo que é da ordem de um dever, de uma obrigatoriedade.

Consideramos que os dizeres de P2 se estruturam no sentido de a todo o tempo justificarem o fato de que mesmo sem a formação em um curso de letras, seus conhecimentos e/ou atitudes, “esforço”, seriam suficientes para cumprir a tarefa que o ser professor de espanhol lhe impõe.

Podemos observar nos excertos de P1 e P2 que a formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira ora apresenta-se como um elemento importante, ora apresenta-se como um elemento necessário, porém insuficiente para formar um professor proficiente na língua estrangeira. Consideramos que P1 e P2 se constituem em um entremeio, ou melhor, na tensão provocada por esses dois pólos.

A oportunidade de participar de um curso de formação acadêmica específica, no caso o curso de letras, é mencionada apenas como um elemento a mais que parece não

comparecer para marcar uma diferença, pois o que realmente importa são as iniciativas pessoais dos sujeitos para se tornarem profissionais competentes.

Parece-nos que o investimento de P1 e P2 no curso de letras se volta para a possibilidade de ter um título que venha a referendar a prática docente. Com o título de professor de espanhol, é possível atuar sem questionamentos legais.

Quanto à formação do professor de espanhol, compreendemos que não se trata de optar por um curso de letras ou por um curso de língua em um instituto de idiomas, ou de buscar outros recursos; são elementos diversos que se apresentam, ao mesmo tempo, como relevantes para essa formação, e que evidenciam a heterogeneidade que constitui os sujeitos da pesquisa.

5 Considerações Finais

Para legitimar a posição ocupada, os professores de espanhol, participantes da pesquisa, passaram a investir em um curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, no caso o curso de letras. Conforme nossa análise, o olhar dos professores de espanhol para este curso ressalta o aspecto da legitimação que o mesmo pode conferir e o aspecto de sua insuficiência no que se refere ao seu papel de formar um professor proficiente na língua estrangeira.

Nessa perspectiva, é preponderante o seguinte discurso: É importante fazer o curso de letras pela titulação que ele confere, porém para ser um profissional competente na área é necessário buscar formação em outros espaços, como, por exemplo, as escolas de idiomas e viagens ao país em que se fala a língua alvo. Os informantes não estão preocupados com a parte pedagógica da formação. Parece que a preocupação está somente em ter o diploma que legitime a atuação em colégios e escolas públicas/ privadas.

Consideramos que essa concepção prévia do professor pode interferir em sua relação com o curso de Letras, impedindo-lhe de se ver implicado no mesmo. É com uma expectativa muito baixa em relação ao que o curso de Letras poderia propiciar em sua formação que esse professor “decide” investir nessa formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Ressaltamos que a formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, especificamente o curso de letras, pode cumprir um papel que vai além de uma exigência para que se possa atuar na área do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, constituindo-se um espaço que pode formar um professor tanto no âmbito do pedagógico como no âmbito da competência lingüística.

A nosso ver, embora predominem no imaginário dos professores de espanhol, participantes da pesquisa, o aspecto da legitimação que o curso de letras pode conferir e o aspecto da insuficiência quanto ao seu papel de formar um professor proficiente na língua estrangeira, é possível que, ao longo desse curso, outras identificações possam constituir esses professores.

O sujeito pode romper com o imaginário que lhe constitui, abrindo brechas, fendas, para que outros sentidos, povoados por outros imaginários, possam lhe constituir.

6 Referências

AUTHIER–REVUZ, J. “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)”. In **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas: Editora da Unicamp/IEL, 19, jul./dez. 1990. Semestral, p. 25-42.

_____. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. 200 p.

_____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 257 p.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org). **O ensino do espanhol no Brasil – passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. p.14-34.

FERREIRA, M. C. L. **Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade**. Porto Alegre, Correio da APPOA, 2004. p. 37-52.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Tradução de Ângela C. Jesuíno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1987. 82p. Título Original: L’amour de la Langue.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002. 100p.

TEIXEIRA, M. **Análise de Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. Porto Alegre: EDICPUCRS, 2000. 210p.

RESUMEN: Este artículo propone una discusión sobre la formación de profesores en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, enfatizando el aspecto de la legitimidad apuntado en los enunciados de profesores de español que han empezado su práctica docente sin tener la formación universitaria en el área y, tras la vivencia en clase, han buscado esa formación. El objetivo es señalar, a partir de algunas nociones del Análisis de Discurso y del Psicoanálisis lacaniano, la legitimidad como uno de los

elementos que caracteriza el funcionamiento del imaginario de profesores de español con respecto a la formación docente. En enunciados analizados, se destaca el aspecto de la legitimidad conferida por la formación universitaria y también el aspecto de la insuficiencia de la formación universitaria en relación con su función de formar un profesor proficiente en la lengua extranjera.

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores. Lengua Extranjera. Discurso. Sentido. Sujeto.

O ensino de Línguas Próximas (Português e Espanhol) em Diferentes Contextos (Sala de Aula e Teletandem): Contribuições Para a Formação Inicial do Professor de Línguas

Teaching Similar Languages (Portuguese and Spanish) in Different Contexts (Classroom and Teletandem): Contributions to Language Teaching Education

Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya¹

RESUMO: Neste artigo, temos por objetivo apresentar resultados parciais de um projeto de pesquisa institucional em Linguística Aplicada, no qual se busca compreender como ocorre a prática inicial docente em contextos diversamente configurados de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (presencial e virtual), bem como de que maneira esses contextos podem se favorecer mutuamente e favorecer a formação reflexiva e crítica do professor de línguas, em/para um mundo contemporâneo. É possível perceber a atitude reflexiva de uma professora de língua estrangeira em formação inicial, especialmente quanto a ensinar e aprender línguas tipologicamente próximas como o português e o espanhol. Os resultados indicam que a experiência de vivenciar a dinâmica de um contexto didático convencional de ensino de línguas (sala de aula), ao lado da experiência de ensinar sua língua materna em um contexto de configurações didáticas inovadoras (teletandem), foi especialmente importante para a formação crítica da futura professora de línguas e para a conscientização sobre a prática de ensinar línguas irmãs em tempos de inovação tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino/aprendizagem de línguas. Contextos presencial e virtual. Formação de professores de línguas.

1 Introdução

Com vistas a discutir a problemática da formação docente do professor de línguas a partir das ações envolvidas no estágio curricular supervisionado, apresentamos, neste artigo, o desenvolvimento parcial de um projeto institucional de formação de professores de línguas, sob o prisma teórico-metodológico da Linguística Aplicada². Nesse sentido, traçamos um perfil de estagiário e de futuro licenciado em

¹ Doutora em Estudos Linguísticos; Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto (UNESP/IBILCE).

² Refiro-me aqui ao trabalho investigativo intitulado “A formação pré-serviço do professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: crenças e reflexões em experiências de estágio supervisionado em contexto presencial (sala de aula) e mediado pelo computador (teletandem)”, apresentado como projeto de

Letras inserido em ambiente de ensino/aprendizagem de línguas presencial (sala de aula) e em ambiente virtual (teletandem) de desenvolvimento de estágios curriculares supervisionados em língua estrangeira (LE), nos quais pode vivenciar não somente a dinâmica dos contextos didáticos convencionais, por meio de regências de aulas, mas também experimentar um contexto de configurações didáticas distintas em relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, o ambiente virtual teletandem, buscando aproximá-los, de maneira que a experiência do estágio possa contribuir para sua formação e futura atuação como professor de línguas (CELANI, 2004; SACRISTÁN, 2002; PIMENTA, 2002; BRAGA, 2007). Nessa perspectiva, o estágio supervisionado em línguas teve como objetivo maior representar um espaço investigativo que pudesse promover a conscientização de uma aluna-professora, em particular, a respeito da tarefa de ensinar LEs em contextos diversamente configurados de ensino/aprendizagem de línguas.

Por tratar-se de um recorte de pesquisa, temos como foco a discussão dos dados relativos ao desenvolvimento dos estágios de Isabela, licencianda em Letras Português-Espanhol por uma universidade pública paulista, e que, a partir do referido projeto institucional, passou a desenvolver também estágio de Iniciação Científica apoiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC – Reitoria)³. Seu principal objetivo de pesquisa era investigar a possibilidade de conscientizar-se a respeito das possíveis relações entre sua língua materna (LM), o português, e sua LE de habilitação, o espanhol, em distintos contextos de ensino/aprendizagem, especialmente por se tratar de línguas muito próximas. Vislumbrou-se, ainda, o benefício mútuo entre um contexto presencial (sala de aula) e um contexto virtual (teletandem) de ensino de línguas, nos quais a licencianda pôde atuar na busca pela autopercepção de suas expectativas e crenças a respeito de seu trabalho docente, bem como na compreensão das expectativas dos aprendizes de espanhol como LE (ELE) e de seu interagente de teletandem, aprendiz de português como LE (PLE).

O contexto presencial focado consistiu nas salas de aula do primeiro ao sexto estágios de língua espanhola de um Centro de Estudos de Línguas (CEL) de uma cidade do interior paulista, nas quais Isabela desenvolveu estágio curricular supervisionado de regência de aulas. O CEL oferece, atualmente, cursos de LEs modernas, a saber, espanhol, francês, italiano e, mais recentemente, conversação em língua inglesa, a alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio de escolas públicas estaduais da cidade e da região.

pesquisa trienal em Linguística Aplicada, junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), da UNESP de São José do Rio Preto- SP. Agradeço aos participantes da pesquisa citados neste artigo, pela disponibilidade em participar do estudo e em ceder os dados registrados.

³ Na íntegra, a pesquisa desenvolvida como projeto trienal tem como participantes duas estagiárias de língua inglesa, dois estagiários de língua italiana e uma estagiária de língua espanhola, além de seus interagentes de teletandem. As informações trazidas aqui foram registradas por Isabela em seu relatório de Iniciação Científica, bem como no Perfil da Participante e no Diário de Bordo da Plataforma Teleduc, entre os meses de março e dezembro de 2010.

O contexto virtual, por sua vez, constituiu-se em interações em teletandem, modalidade de ensino/aprendizagem mediada pelo computador, na qual pares de falantes nativos atuam, ora como tutor de sua LM, ora como aprendiz da LM de seu parceiro. De acordo com Vassallo e Telles (2006), nessa modalidade de ensino/aprendizagem, a comunicação se institui por meio de aplicativos de mensageria instantânea, neste caso, do Windows Live Messenger. Tais aplicativos permitem a interação entre parceiros geograficamente distantes, em tempo real. Seu uso justifica-se pelo fato de que todos dispõem de recursos que permitem ao usuário efetuar interações na LE com o seu parceiro, utilizando a voz, o texto (leitura e escrita) e imagens de vídeo, por meio de uma webcam (JESUS, 2010). As interações foram realizadas entre Isabela e dois interagentes mexicanos.

Em termos comparativos, o ambiente teletandem permite que os interagentes tracem seus objetivos na aprendizagem da LE, escolham conteúdos e experimentem caminhos e estratégias de aprendizagem com as quais mais se identifiquem. Nesse sentido, assumem responsabilidade sobre seu aprendizado, exercendo sua autonomia, ao mesmo tempo em que trabalham e negociam em parceria, o que pode promover a reciprocidade e o estabelecimento de um currículo não-linear de aprendizagem. Há, assim, um enfoque nas necessidades e interesses reais dos interagentes e na aprendizagem da LE para uso imediato, proporcionados pelo contato interativo, espontâneo e recíproco com e por meio da LE, suas culturas e seus falantes, ainda que, paradoxalmente, as interações se deem à distância (TELLES, 2008). Como se pode notar, trata-se de um ambiente enriquecedor de aprendizagem de línguas, o qual se diferencia em diversos aspectos do ambiente convencional de sala de aula, em que a LE, muitas vezes, é apresentada ao aluno como um objeto idealizado e projetado para o futuro, já que o aprendiz tem poucas oportunidades de fazer uso dessa língua em situações espontâneas. No teletandem, o aprendizado superficial veiculado pelos livros didáticos escolares de LE reverte-se em comunicação real e voltada aos objetivos e expectativas dos interagentes, sendo que cada um exerce sua autonomia tanto como par mais proficiente no ensino de sua LM como estrangeira quanto como aprendiz da LM do parceiro. Redefinem-se, assim, os papéis de professor e de aluno, os quais, na sala de aula tradicional, são caracterizados, respectivamente, como aquele que ensina e aquele que aprende a língua, visão dicotômica que se dissolve no teletandem.

No que tange à fundamentação teórica do estudo, partimos de discussões sobre a formação reflexivo-crítica do futuro professor no âmbito do estágio supervisionado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, 2004, 2005, 2007) e sua futura atuação em contextos de ensino diversos na era tecnológica (BELZ, 2002; BRAGA, 2007; DAWSON et. al., 2006; FUNDABURK, 1998; GHEDIN, 2002; GIMENEZ, 2005; KFOURI-KANEOYA, 2008; NÓVOA, 1997; OLIVEIRA E PAIVA, 2005; PIMENTA, 2002; REAGAN e OSBORN, 2002; ZEICHNER, 2003 e ZEICHNER E LISTON, 1996). À luz dessas teorias, observamos que a postura reflexiva não é algo que se adquire necessariamente nos cursos de formação, já que está enraizada nas ações e pensamentos dos professores, podendo-se considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais emergem e as condições sociopolíticas que irão enfrentar enquanto profissionais. Por outro lado, a formação inicial pode representar ao futuro professor de línguas uma oportunidade de tomada de consciência crítica a respeito de suas crenças, pressupostos e conhecimentos

prévios, tendo em vista a construção de novos conhecimentos sobre teorias e práticas pedagógicas. No caso de a formação inicial ocorrer em ambiente de teletandem, acreditamos que a reflexão pode assumir um âmbito mais abrangente, pois experimentamos um novo contexto de aprendizagem de línguas em uma realidade histórica marcada pela mediação tecnológica e pela ausência do trabalho direto do professor. Portanto, há muito sobre o que refletir de maneira crítica, atividade que extrapola a abordagem simplista de reflexão sobre conteúdos (o que ensinar), normalmente enfocada na formação inicial acadêmica.

Abordando a reflexão como atividade fundamental na formação docente sob outro ponto de vista, o do professor que ensina sua própria língua como estrangeira, podemos afirmar que os trabalhos em torno da área de PLE têm constituído um terreno crescente de pesquisas a respeito do ensino/aprendizagem de português para falantes de outras línguas⁴. Nesse sentido, o ensino de PLE gera uma reflexão sobre questões importantes e ainda pouco enfocadas para a área a que nos referimos: a problemática da formação de professores (ALMEIDA FILHO e CUNHA, 2007). O preparo de um professor de PLE, tal como de um professor de línguas em geral, beneficia-se *dos conhecimentos sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem, sobre a natureza de uma língua não-materna, sobre a cultura em que se insere a língua-alvo e a sua aprendizagem* (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 36), aspectos estes abarcados pela própria Linguística Aplicada. O autor também reflete sobre o fato de a proximidade com o espanhol gerar restrições e parâmetros na preparação e implementação do ensino de português a seus falantes, como é o caso da pesquisa aqui descrita, já que as duas línguas são consideradas as irmãs da mesma família linguística, as línguas neolatinas, que mais possuem afinidades entre si (ALMEIDA FILHO, 2001, 2007). Complementando essa visão, apoiamos-nos também nas discussões trazidas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006), nas quais *se vislumbra o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente em um mundo plurilíngue, multicultural e heterogêneo, envolvendo-se questões identitárias e de reflexão nas quais o papel da LM é inegável* (p. 150).

Por fim, no contexto investigado, consideramos relevante o conceito de reflexão concebido como

atividade docente, um trabalho cognitivo de formação que deve levar em conta, primeiramente, o contexto espacial e temporal que integra as pessoas nesse processo. Como tal, envolve pensar coletivamente sobre culturas, valores, competências, saberes e limitações, ações e motivações e, ainda, riscos, presentes na atual sociedade da tecnologia e da relatividade de conceitos. Refletir deixou de ser uma atividade solitária e de resolução de problemas do professor em sala de aula para caracterizar-se como uma tarefa social, ética e histórica, em diversos contextos de aprendizagem.

(KFOURI-KANEOYA, 2008, p. 129)

⁴ O termo língua estrangeira é atribuído ao português ensinado como outra língua, de acordo com a SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira.

Em relação ao estudo das crenças (re)construídas no discurso e na prática da aluna-professora, tomamos como referenciais as discussões teóricas apontadas por Barcelos (2006), Borg (2006), Dewey (1997), Kfoury-Kaneoya (2008), Vieira-Abrahão (2004; 2006) e Vigotski (1998). Nesse sentido, as crenças são vistas a partir de uma concepção cognitiva de ensino de línguas, apresentada principalmente nas ideias de Borg (2006), porém discutida também pelos demais estudiosos. Em seus estudos, Borg (op. cit.) apresenta um importante estudo histórico sobre a área de cognição de professores de línguas — constituída, segundo ele, por aquilo que os professores pensam, sabem e acreditam — argumentando que a maior justificativa para o crescimento de pesquisas nessa área está no reconhecimento de estudiosos de que os professores são ativos, capazes de tomar decisões e de assumir um importante papel na construção dos eventos de sala de aula. Dessa maneira, o autor acredita que as contribuições do campo da psicologia na formação de professores tenham mostrado como o conhecimento e as crenças podem ser fatores marcantes na ação humana, sugerindo que compreender como os professores pensam é fundamental para compreender como eles ensinam. Barcelos (op. cit.) tem uma visão de cognição de professores congruente com as ideias de Borg, e o termo para se referir àquilo que os professores *pensam, acreditam e sabem* sobre ensinar línguas, três processos cognitivos dificilmente dissociados entre si. Para Dewey (op. cit.), Kfoury-Kaneoya (op. cit.) e Vieira-Abrahão (2004), o conceito de crenças pode ser associado à atividade de reflexão, a qual se ativa quando se tem a frente um problema. Assim, crenças e suas consequências são a base do pensamento reflexivo para um autoexame cuidadoso das próprias crenças e das experiências já vivenciadas em contextos escolares, e que contribuem para a construção da história de vida e da consciência crítica dos professores. Portanto, crenças são conceitos (re)construídos cognitivamente, por meio de significações atribuídas às experiências, ações, intenções e conhecimentos individuais ou negociados socialmente, em um contexto específico no qual tais crenças emergem. Do mesmo modo, porém utilizando o termo *conceito*, Vigotski (1998) considera que *um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas* (p. 67). Ainda para Vigotski, aprender uma LE depende de certo grau de maturidade na LM, já que o aprendiz pode transferir para uma nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. Para o autor, o oposto também é verdadeiro — o conhecimento de uma LE facilita a compreensão de formas mais elevadas na LM. No caso da pesquisa aqui descrita, tal atitude aparece como fundamental para o ensino do PLE e da aprendizagem de ELE.

No que se refere à caracterização metodológica da pesquisa, temos um estudo qualitativo de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2000; RICHARDS, 2003; DUFVA, 2003; SÓL, 2005), permitindo-se um tratamento interpretativista à análise e triangulação dos dados coletados e garantindo maior confiabilidade à trajetória analítica (BURNS, 1999). Consideramos como dados primários, as gravações em áudio e vídeo de uma das aulas de regência no CEL e de uma sessão de teletandem, a partir das quais a aluna-pesquisadora traça sua trajetória analítica em relação à temática do ensino/aprendizagem de português-espanhol. Como dados secundários, são utilizados aqueles obtidos por meio de uma sessão de visionamento, realizada com a mediação da pesquisadora, além do registro do perfil e de diários de bordo da licencianda sobre as

interações e as regências, na plataforma Teleduc e de seu relatório de Iniciação Científica.

No percurso investigativo aqui apresentado, consideramos como relevantes algumas expectativas e crenças iniciais de Isabela, tanto em relação ao contexto presencial quanto em relação ao ambiente virtual de ensino/aprendizagem de línguas. Em seu perfil da Plataforma Teleduc, Isabela registra que, por já ter tido a experiência de ensinar PLE a um japonês recém-chegado ao Brasil e também para um falante de espanhol, pode ter uma visão mais clara dos fatores de proximidade e de distância entre as línguas que podem influenciar no processo de ensino/aprendizagem. Quanto a sua participação no teletandem, a estagiária relata que, além de já ter desenvolvido dois estágios básicos nessa modalidade, enfocando o ensino de PLE, também vê nesse contexto o encontro de duas áreas que muito lhe agradam, o ensino de línguas e a tecnologia. Assim, ao mesmo tempo em que busca aprender mais sobre a língua e a cultura hispânicas, tem a percepção sobre o quanto o uso de recursos tecnológicos pode ser importante e vantajoso no processo de ensino/aprendizagem de LE, especialmente em relação à convergência de aspectos culturais, sociais e psicológicos (ALMEIDA FILHO, 2001). Todas essas afirmações nos ajudam a traçar um diálogo com as ideias teóricas discutidas na pesquisa a respeito de reflexão crítica, ao compreendermos que a experiência prévia de ensinar línguas promoveu na participante uma consciência reflexiva sobre as experiências atuais vivenciadas na formação inicial.

Acreditamos ser importante esclarecer que o contexto de formação inicial no qual Isabela se insere é o de licenciatura plena em português como LM e espanhol como LE, não contemplando, portanto, a licenciatura em PLE. Daí a necessidade de uma complementação na formação da aluna, já que o ensino de PLE não pode ser tratado da mesma forma como o ensino dessa língua como materna. Desta forma, a pesquisa pôde também abrir espaço para a ampliação dessa formação docente, à medida que, com a prática das interações de teletandem, Isabela atuou como tutora de sua LM a estrangeiros, refletindo sobre suas ações e sobre ensinar a própria língua como estrangeira.

2 O português e o espanhol como línguas próximas: o lugar do português no processo de aprendizagem do espanhol

Segundo Almeida Filho (2001, p. 14), o português e o espanhol são as línguas que apresentam maior proximidade genética e tipológica, a qual aparece, por exemplo, na ordem canônica das orações, no léxico e nas bases culturais nas quais elas se assentam, fato que deve ser bastante considerado quando se trata do processo de ensino/aprendizagem dessas línguas. A proximidade dessas línguas se intensifica no plano da língua escrita, no qual temos um padrão mais tradicional, favorecendo a aprendizagem do português por um falante de espanhol, especialmente se seu grau de letramento e sua capacidade de risco rumo à proficiência forem acentuados. (op. cit., p.15).

Além disso, aprendizes de línguas próximas a sua LM não são considerados iniciantes, pois pode compreender e ser compreendido desde as primeiras interações por meio da língua-alvo. Isso significa que na prática, todo falante de espanhol já tem, naturalmente, conhecimentos e habilidades comuns entre o português e sua LM. Em relação a isso, há um perigo residente no fato de que um falante de espanhol pode ser, naturalmente, um falante de português, o que, para Almeida Filho, é algo enganoso. A crença nessa hipótese pode, ao contrário, causar desmotivação no aprendiz, ao se frustrar diante dessa aparente facilidade, devendo ser papel do professor promover atividades que gerem a motivação, a identificação cultural e a compreensão da língua (ALMEIDA FILHO, op. cit., p.15-18).

Nessa busca por encontrar o que diferencia uma língua da outra, é comum aprendizes criarem uma língua conhecida como “portunhol”, um fato natural da língua, submetida a fenômenos de mescla (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2006, p. 141). Faz-se necessária, assim, uma (re)sensibilização para o português, isto é, o professor deve passar a ver de maneira menos preconceituosa o “portunhol”, tomado como uma manifestação natural da interlíngua em desenvolvimento, uma atitude de convergência cultural, social ou psicológica com relação à nova língua, a qual deve ser aceita e mesmo incentivada (ALMEIDA FILHO, op. cit., p. 18).

Quando o aprendiz estabelece relações entre sua LM e uma língua próxima, também reflete sobre sua própria língua, cultura, e sobre o fato de viver em um mundo heterogêneo, em que convivem diferentes culturas e línguas (JESUS, op. cit.).

3 A análise dos dados

Os dados nos apontam uma acentuada atividade reflexiva por parte de Isabela, em relação ao seu trabalho em sala de aula e suas interações em teletandem, bem como sobre o teletandem inserido na aula presencial no CEL, já que, em uma das aulas de regência na turma do sexto estágio de língua espanhola, foi possível estabelecer uma conexão com os interagentes estrangeiros, parceiros de teletandem de Isabela. Portanto, conforme esclarece a aluna-pesquisadora, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com dois falantes nativos de espanhol, o que se constituiu como uma rica oportunidade para que refletissem sobre *as diferenças entre duas pessoas de uma mesma cultura, desmitificando, talvez, um pensamento estereotipado de igualdade entre pessoas de mesma nacionalidade, língua e cultura* (JESUS, 2010).

A atividade reflexiva de Isabela proporcionou-lhe, sem dúvida, maior compreensão sobre seu processo de formação docente em línguas. Trazemos, assim, alguns momentos dessa análise que nos parecem mais representativas de sua trajetória reflexiva.

Em relação às regências em contexto convencional de ensino de línguas (sala de aula) e levando-se em conta as crenças manifestadas no dizer dos alunos (questionário), Isabela pôde perceber que os principais fatores que determinam a escolha da LE estudada (espanhol) revelam, basicamente, uma motivação intrínseca (gosto pela língua) e uma motivação extrínseca (emprego), especialmente nos estágios iniciais e finais do

curso; que o fato de se tratar de línguas tipologicamente próximas não é relevante na aprendizagem do ELE, no contexto presencial investigado e que estudar uma LE irmã da LM não garante a facilidade do processo de aprendizagem.

Isabela também registra, em seu relatório final, que, nos momentos em que trabalhou com o conteúdo do livro didático, como estagiária, da maneira como considerou mais apropriada, e naqueles em que desenvolveu suas próprias estratégias de ensino, como explicar os conceitos das palavras na LE, pôde *exercer minha autonomia na sala de aula, trabalhando à minha maneira, mas sempre visando à aprendizagem dos alunos*. Em outros momentos, como naqueles em que a professora da turma impôs a sua prática, como a organização das carteiras e da lousa e os vistos no caderno dos alunos, essa autonomia ficou comprometida, ou seja, vinculada às atitudes da professora titular da turma (JESUS, op. cit.). A satisfação sentida ao ter liberdade para dar uma ressignificação à aula de regência pode ser comprovada também na manifestação dos alunos sobre isso, registrada no diário reflexivo de Isabela:

Por último, solicitei um *feedback* dos alunos, perguntando o que eles haviam achado da aula. A maioria respondeu que a aula havia sido boa. Expliquei que havia decidido mudar um pouco a forma de trabalhar com as atividades do livro por pensar que assim tornaria a aula mais interessante para eles, e perguntei o que eles pensavam sobre isso. Eles disseram que a aula estava, realmente, mais interessante.

(Diário reflexivo de aula de regência, 2010)

Quanto à prática do teletadem, Isabela registra um aspecto particularmente interessante sobre suas interações, ao afirmar que foram utilizados, essencialmente, os recursos de áudio e vídeo do Windows Live Messenger para a comunicação, mas que podemos verificar que ela utilizou-se também do recurso de escrita (*chat*) do aplicativo, escrevendo as frases que falava, de maneira que o parceiro pudesse, além de ter contato com a modalidade escrita da língua, compreender melhor o que sua interagente estava falando. Quanto a essa estratégia, Isabela reflete sobre aquilo que aponta Almeida Filho (2001, p. 15), ao referir-se à maior proximidade entre o português e o espanhol pelo uso do plano escrito e formal da língua aprendida, devido à característica formal de tal habilidade linguística. Um trecho do *chat* pode ser visto no excerto abaixo:

Interagente 1: Que estubiste haciendo?

Aluna-pesquisadora: O que você ficou fazendo? Eu dei aula hoje à tarde, assim que eu chegar à minha casa, vou ler o texto ou vou lê-lo amanhã de manhã, antes da aula. Como foi o seu estágio?

(Excerto do Relatório de Iniciação Científica, 2010)

Ao final de uma interação, Isabela solicitou de seu parceiro um *feedback*, isto é, perguntou-lhe como ele se sentiu durante a interação em PLE, como podemos observar no excerto abaixo, transcrito da interação:

Isabela: bom, eu tenho que ir agora, mas eu queria saber/ me gostaria saber... ahnn... o que você achou da interação, como você se sentiu tentando falar em português
Interagente 1: ahnn... raro
Isabela: ahnn... estranho?
Interagente 1: aham... estranho
Isabela: hmm... mas você achou difícil ou não?
Interagente 1: hmmm... um pouco
Isabela: um pouco?
Interagente 1: um pouco. Eu não estoy acostumbrado
Isabela: eu não esTOU acostumbrado
Interagente 1: eu não estou acostumbrado
Isabela: mas você... gostaria de continuar aprendendo?
Interagente 1: não... claro que sí
Isabela: claro que sim?
Interagente 1: sí... claro que sim
Isabela: ah, então tá bom (risos)... ahn... (fala pausadamente) o que você achou da minha atuação ensinando você?
Interagente 1: não entendi
Isabela: (fala pausadamente) o que você achou da interação, sobre a minha atuação? (escreve)
Interagente 1: la interacción... ahnn... cual la cuestiones?
Isabela: como?
Interagente 1: Cual actuación?
Isabela: ahnn... te ajudando a aprender português. Teve mais de uma atuação?
Interagente 1: muy buena
Isabela: hmmm... mas...
Interagente 1: eres maestra buena
Isabela: você é uma boa professora
Interagente 1: você é bom professor
Isabela: uma boa professora, porque [sou
Interagente 1: una boa/uma boa professora. Me gustaría tener uno/eu gostaria de tener um como no México
Isabela: como?
Interagente 1: eu gos/eu gostaria de ter um como no México
Isabela: eu gostaria de ter/
Interagente 1: me gustaría tener una maestra así en el México
Isabela: eu queria ter uma professora assim no México
Interagente 1: exacto
Isabela: ah... (risos)

(Interação em teletandem, 2010)

Durante a interação em teletandem inserida no contexto presencial (sala de aula), Isabela relata ter percebido que os alunos optaram por tratar mais de temas culturais do que de temas gramaticais, com ambos os interagentes mexicanos, algo que eles já haviam manifestado oralmente, enquanto explicitavam suas expectativas quanto a interação da qual participariam. Isabela reflete sobre o fato de que *os alunos conseguiram atingir seus objetivos quanto à interação, já que puderam conversar com*

os interagentes sobre aspectos culturais do Brasil e do México, comparando as duas culturas. Além disso, Isabela destaca que os alunos responderam a um questionário que ela aplicou posteriormente a essa turma, com o objetivo de conhecer as crenças dos alunos depois de interagir com um falante nativo de espanhol em um contexto mediado pelo computador, e que todos os alunos afirmaram ter aprendido ao menos algum aspecto cultural do México, durante a interação. Por fim, Isabela reflete sobre o fato de que a inserção do contexto virtual no presencial parece ter gerado contribuições *não só para os alunos, mas também para a professora da turma, a qual teve a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o idioma espanhol e a cultura mexicana, de modo que ela também pôde tirar proveito da interação* (JESUS, op. cit.).

Podemos observar, portanto, que algumas estratégias utilizadas por Isabela em sua atuação como professora de ELE em formação, no contexto presencial (sala de aula), contribuíram para a sua atuação como tutora de sua LM na interação em português com seu parceiro de teletandem. Verificamos que as principais estratégias utilizadas pela aluna-professora em ambos os contextos de atuação investigados foram a de correção no momento do erro e a de escrever as palavras e frases desconhecidas dos aprendizes, para facilitar a visualização do vocábulo, propiciar o contato também com a língua escrita e, dessa forma, facilitar a compreensão da LE por parte dos aprendizes.

Sobre a autonomia docente, percebemos que esta foi mais exercida por Isabela na interação teletandem do que na sala de aula, já que, no contexto presencial, a interferência da maneira de trabalhar da professora titular da turma fez com que a autonomia da licencianda ficasse comprometida, o que não aconteceu na interação, considerados o próprio princípio da autonomia do regime de teletandem e a ausência da figura tradicional do professor nesse ambiente de ensino/aprendizagem.

4 Considerações finais

Neste artigo, apresentamos a discussão dos resultados de um recorte de pesquisa institucional sobre formação inicial de professores de línguas sob a perspectiva da Linguística Aplicada, tendo como foco a formação reflexiva e a conscientização de uma aluna-professora a respeito das possíveis relações entre LM e LE, em distintos contextos de ensino/aprendizagem dessas línguas, especialmente quando se trata do estudo de línguas muito próximas, como é o caso do português e do espanhol, línguas-alvo da pesquisa. Vislumbramos, também, o benefício mútuo entre o contexto presencial (sala de aula) e o contexto virtual (teletandem) de ensino de línguas, nos quais a licencianda pôde atuar na busca pela autopercepção de suas expectativas e crenças a respeito de seu trabalho docente.

Nesse sentido, podemos considerar que, para Isabela, é importante vivenciar, em sua formação inicial docente, a dinâmica dos contextos didáticos convencionais de LE (sala de aula), ao lado da experiência em um contexto de configurações didáticas diversas (teletandem), entre os quais consegue instaurar um diálogo. Os dados igualmente indicam que há oportunidades de reflexão crítica de Isabela sobre diversos fatores, tais como a possibilidade de inserção do contexto virtual no presencial, de modo

que os alunos e os professores possam tirar proveito da aprendizagem mediada pelo computador; a percepção de que não existe um mundo único e homogêneo de predominância de uma língua espanhola, e que as variações da língua remetem a diferentes realidades e necessidades, valores, culturas e histórias peculiares, manifestadas de acordo com os contextos, por meio de um falante real que mostre as tais variações em funcionamento (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2006); a oportunidade de os alunos do CEL conhecerem a variedade mexicana do idioma que estão aprendendo, a partir de uma conversação em tempo real, sobre diversos assuntos.

Percebemos, ainda, que a investigação ofereceu contribuições para a conscientização docente de Isabela a respeito de como a proximidade entre a LM e a LE não pode ser ignorada, em harmonia com os estudos de Almeida Filho (2004) e de Almeida Filho e Cunha (2007). Isabela pôde refletir também sobre as diferenças e semelhanças entre as crenças e estratégias de aprendizagem dos alunos de ELE do CEL e de seus interagentes de teletandem, aprendizes de PLE em contexto virtual. Dessa forma, houve uma complementação na formação docente da licencianda, no sentido de que o contexto de formação inicial docente em que ela estava inserida não contempla a licenciatura em PLE, em termos teóricos, práticos e metodológicos.

Em síntese, podemos afirmar que, segundo Kfoury-Kaneoya (2013), as maiores contribuições para a formação inicial docente crítica em línguas da aluna-pesquisadora, bem como para a (re)construção de suas crenças quanto a ensinar ELE e PLE em contextos diversamente configurados, foram apontadas nas sessões reflexivas e de visionamento, bem como nos registros de diários de bordo, e deram-se em relação à:

1) *contribuição do contexto virtual (teletandem) para o presencial (sala de aula)*: o fato de o teletandem ter sido inserido na aula presencial no CEL, em uma das aulas de regência de espanhol da estagiária, possibilitou uma conexão dos alunos com os interagentes estrangeiros, já que os alunos tiveram a oportunidade de interagir com dois falantes proficientes e nativos de espanhol, o que se constituiu como uma rica oportunidade para que refletissem sobre *as diferenças entre duas pessoas de uma mesma cultura, desmitificando, talvez, um pensamento estereotipado de igualdade entre pessoas de mesma nacionalidade, língua e cultura*, tal como afirma Isabela em seu relatório de Iniciação Científica. A aluna-pesquisadora também notou que os alunos optaram por tratar mais de temas culturais do que de temas gramaticais com os interagentes mexicanos, conseguindo atingir seus objetivos quanto à interação, já que puderam trocar informações e ampliar conhecimentos culturais do Brasil e do México, comparando as duas culturas. Além disso, ela também refletiu sobre o fato de que a inserção do contexto virtual no presencial parece ter gerado contribuições para a professora da turma, a qual teve a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o idioma espanhol pelo ponto de vista de interagentes inseridos em uma cultura mexicana, de modo que ela também pôde tirar proveito da interação e diminuir estereótipos;

2) *percepção sobre a escolha do espanhol como LE pelos alunos durante a regência*: a aluna-pesquisadora desenvolveu uma percepção crítica a respeito de que, no contexto investigado, os principais fatores que determinam a escolha da LE estudada (espanhol) revelaram, basicamente, uma motivação intrínseca (gosto pela língua) e uma motivação extrínseca (emprego), especialmente nos estágios iniciais e finais do curso; que o fato de se tratar de línguas tipologicamente próximas não é relevante na

aprendizagem do ELE, no contexto presencial investigado e que estudar uma LE irmã da LM não garante a facilidade do processo de aprendizagem;

3) *estratégias para ensinar LE*: algumas estratégias utilizadas pela aluna-pesquisadora em seu estágio como professora de espanhol como LE em formação, no contexto presencial (sala de aula), contribuíram para a reflexão sobre sua atuação como tutora de sua LM na interação em português, com seu parceiro de teletandem. Ela relatou que as principais estratégias utilizadas em ambos os contextos de atuação foram a de correção no momento do erro e a de escrever as palavras e frases desconhecidas dos aprendizes, para facilitar a visualização do vocábulo, propiciar o contato também com a língua escrita e, dessa forma, facilitar a compreensão da LE por parte dos aprendizes;

4) *autonomia para ensinar LE*: a professora em formação relatou que a autonomia para ensinar LE foi mais promovida nas interações em teletandem do que na sala de aula, já que, no contexto presencial, a interferência da maneira de trabalhar da professora titular da turma fez com que sua liberdade metodológica ficasse comprometida, o que não aconteceu na interação, considerada a própria configuração do contexto teletandem, no qual os interagentes negociam o que e como desejam aprender.

Concluimos que a investigação realizada trouxe uma rica contribuição para que uma futura professora de línguas se conscientizasse de que o estágio curricular supervisionado foi uma experiência importante para que refletisse sobre suas próprias crenças e sobre a possibilidade de reconstruí-las em contextos de ensino de línguas com configurações diversas, corriqueiramente constituídos no mundo contemporâneo. Além disso, foi possível também que a aluna-professora refletisse sobre uma formação docente para a qual não teria habilitação formalmente, ou seja, a de professora de PLE, mas que ela pôde vivenciar ainda em formação inicial, tecendo também reflexões críticas sobre sua própria formação universitária e sobre as oportunidades que sua futura profissão poderiam lhe oferecer, dentre elas a de seguir seus estudos nessa área, a da formação do professor de PLE, algo que ela desenvolve atualmente como sua pesquisa de mestrado.

5 Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas. J.C.P. de Almeida Filho e M.J.C. Cunha (Orgs.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas, Pontes: 2007, p. 33-37.

_____. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). A. R. M. Simões; A. M. Carvalho; L. Wiedmann (Orgs.). *Português para falantes de espanhol/ for Spanish speakers*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. (Org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001, p. 13-21.

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000, p. 27-31.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. A. M. F. Barcelos e M. H. Vieira-Abrahão (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.
- BELZ, J. A. *Social dimensions of telecollaborative language study*. Language learning and technology, 6(1), 2002, p. 60-81. Documento on-line <http://ilt.msu.edu/vol6num1/belz/>
- BORG, S. *Teacher cognition and language education*. London, UK: Continuum, 2006.
- BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. J. C. Araújo (Org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2006.
- BURNS, A. Analysing action research data. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999, p. 152-180.
- CELANI, M.A.A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. M. C. C. Magalhães (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 37-56.
- DAWSON, K. M.; MASON, C. L.; MOLEBASH, P. *Results of a telecollaborative activity involving geographically disparate preservice teachers*. Documento on-line: http://teleduc.assis.unesp.br URL/~teleduc/cursos/diertorio/leituras_18_7, 2006.
- DEWEY, J. *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications, 1997.
- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. P. Kalaja; A. M. F. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.
- FUNDABURK, A. *Meeting the challenge of cooperative learning with web based technology*. Fonte: <http://cob.bloomu.edu/afundaburk/personal/Myrtle%20Beach%20Nov.98.doc>
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. S. G. Pimenta e E. Ghedin (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.
- GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghlian; D.I. Ristoff (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 331-343.
- JESUS, I.A. *Ensinando Espanhol na sala de aula e Português no teletandem: experiências e reflexes sobre o ensino de línguas estrangeiras próximas em contextos diversamente configurados e seus reflexos na formação inicial do professor de línguas*. Relatório final de Iniciação Científica. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE/ PIBIC, 2010.

KFOURI-KANEOYA, M.L.C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Unesp: São José do Rio Preto. Tese de Doutorado, 2008.

_____. Relatório circunstanciado da pesquisa. Unesp: São José do Rio Preto. *Relatório Trienal apresentado a partir da Aplicação do Regime de Trabalho em R.D.I.D.P.*, 2013.

NÓVOA, A. (org.). Formação de professores e profissão docente. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.15-33.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghlian; D.I. Ristoff (Orgs). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 345-363.

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

REAGAN, T. G.; OSBORN, T. A. *The foreign language educator in society: toward a critical pedagogy*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

RICHARDS, K. *Qualitative inquiry in TESOL*. New York; Palgrave Macmillan, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. S. R. Pimenta e E. Ghedin (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-87.

SÓL, V. S. A. Modelos de supervisão e o papel do formador de professores. *Contexturas - ensino crítico de língua inglesa*, APLIESP, 2005, p. 55- 77.

TELLES, J. A. *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras Para Todos*. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>, 2006. Acesso em: 30 mar. 2008.

VASSALLO, M. L. e TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The ESpecialist*, v. 27(1), Brasil, PUC-SP, 2006, p. 83-118.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. Apliesp, nº 5, 2001, p. 153-159.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. M. H. Vieira-Abrahão (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes/ ArteLíngua, 2004, p. 131-152.

_____. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. L.M.B. Tomitch; M.H. Vieira-Abrahão; C. Daghlian; D. I. Ristoff (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 313-329.

_____. Metodologia na investigação de crenças. A. M. F. Barcelos e M. H. Vieira-Abrahão (Orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-23.

_____. *A formação inicial e continuada do professor no Teletadem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Documento on-line: www.teletandembrasil.org, 2007.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. T. Gimenez (Org.) *Ensinando e aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempo de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 3-19.

ZEICHNER, K. M. & LISTON, D.P. Understanding reflective teaching. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996, p. 1-22.

ABSTRACT: This paper brings some results of an institutional research in Applied Linguistics in which the objective is to comprehend how the foreign language teaching practice occurs in different contexts (conventional and virtual) and also how such contexts can contribute to one another and to a critical and reflective language teacher education in/to a contemporary world. It is possible to notice that a foreign language pre-service teacher holds a reflective attitude, especially when teaching similar languages such as Portuguese and Spanish. The results indicate that the experience of teaching a foreign language in a conventional context (classroom) concomitant with the experience of teaching the mother language in an innovative context (teletandem) can be of special importance to the critical education of a future language teacher and to raise awareness on the practice of teaching similar languages in times of technological innovation.

KEYWORDS: Language teaching and learning. Conventional and virtual contexts. Language teacher education.

O Professor de Inglês em Formação Inicial em Foco: Investigando as Crenças de um Acadêmico Ingressante em Letras Inglês Acerca do Processo de Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa

Focus on the Pre-Service English Teacher in Initial Education: Investigating the Beliefs of a Freshman in the Modern Languages Course Regarding the Process of English Teaching/Learning

*Tatiana Diello Borges¹
Neuda Alves do Lago²
Vitalino Garcia Oliveira³*

RESUMO: Este artigo focaliza um professor de língua inglesa em formação inicial e suas crenças sobre o ensino/aprendizagem de inglês. O trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Desvendando as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos, ingressantes e concluintes, de Letras Inglês: um estudo comparativo”, desenvolvido em uma universidade do interior de Goiás. O referencial teórico se baseia no construto crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas na área de formação de professores. A metodologia empregada é o estudo de caso e os instrumentos utilizados para a coleta de dados são: questionário semi-aberto, narrativa e entrevista semi-estruturada. Os resultados indicam que, dentre outras, o professor em formação tem as seguintes crenças: o trabalho em pares/grupo é fundamental; o bom professor de língua inglesa compreende a diversidade de seus alunos; o lugar mais apropriado para se aprender inglês é o país da língua-alvo; e, é importante fazer um curso de língua inglesa antes de ingressar no curso de Letras Inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Formação de professores. Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês.

1 Introdução

A área de formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil experienciou uma mudança de paradigma, propulsão por volta da virada do milênio. Um levantamento dos eventos científicos e publicações nos mostra, até o começo dos anos 90 do século XX, uma profunda preocupação com o conhecimento técnico do professor de língua estrangeira - o professor tinha que conhecer e dominar a língua, assim como os procedimentos

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Assistente do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí (UFG/CAJ).

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Adjunta do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí (UFG/CAJ).

³ Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (USO). Professor Especialista do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí (UFG/CAJ).

metodológicos para ensiná-la. O foco das discussões eram as etapas da aula, as técnicas de ensino, as propostas de atividades etc.

Schön (2000) expõe essa abordagem tecnicista como uma racionalidade técnica - os novos professores eram submetidos a horas de treinamento intensivo, na crença de que um arsenal de técnicas e procedimentos os prepararia plenamente para lidar com as situações da sala de aula. Desde o começo dos anos 90, porém, desencadeou-se uma paulatina alteração no foco: do treinamento do professor para a formação de um professor capaz de refletir e teorizar sobre a sua prática: o professor reflexivo. A defesa dessa abordagem reflexiva foi feita por vários estudiosos da área de formação de professores de línguas estrangeiras (ZEICHNER e LISTON, 1987; FREEMAN e RICHARDS, 1993; LIBERALI, 1993; MOITA LOPES, 1996; FARREL, 1998; SCHÖN, 2000). Nesse novo paradigma, é preocupação do professor a compreensão não só do *que* ensinar, mas também do *como* ensinar, e do modo como a aprendizagem se processa *na mente* dos alunos, aliando ensino e pesquisa, a fim de melhor compreender os diversos fatores envolvidos nos eventos da sala de aula.

Dentre os vários novos tópicos que têm se consolidado como elementos cruciais para a formação de professores de línguas, a última década tem testemunhado um interesse crescente pelo construto crenças (SILVA, K. 2005). De acordo com os pressupostos da teoria da rede de ação, cujos pioneiros são Callon (1987) e Latour (1988), toda forma de conhecimento tem sua origem em uma afirmação frágil, e essa afirmação geralmente advém de algo em que o enunciador acredite. Para que essa afirmação chegue a ser aceita como uma verdade, é necessário que ela angarie aliados e recursos, humanos e não-humanos, até ao ponto de formar uma rede forte. Aquelas afirmações que são bem-sucedidas na criação dessa rede obtêm a validação do corpo social e são elevadas à condição do que é conhecido como um regime da verdade. Percebe-se, portanto, que todo avanço científico nasce da crença de alguém, que pode vir a se estabelecer e ser legitimizada socialmente, ou não. Conforme pontuado por Dewey (1933, p. 6) *apud* Silva, I. (2000, p. 20), as crenças

cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.

Dado o caráter complexo do construto crenças, sua definição tem sido uma tarefa árdua, conforme atestam Pajares (1992), Johnson (1999) e Silva, K. (2007). Segundo Pajares (1992, p. 309), essa dificuldade pode ser atribuída, parcialmente, à profusão de definições que o termo apresenta, dentre elas:

atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais, estratégias de ação [...].

Embora ainda no modelo epistemológico tecnicista, no que se refere à formação de professores, o interesse pelo estudo das crenças começou seus primeiros passos nos anos 70, época em que assistimos a uma mudança de paradigma na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, partindo dos estudos cognitivos para os sócio-afetivos, nos quais o advento do humanismo promoveu um repensar o ensino de línguas, desviando a ênfase da

linguagem em si para o *processo* de aprendizagem da língua estrangeira, conforme atesta Barcelos (2004).

Numa escala mundial, o marco clássico dos estudos sobre crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas refere-se ao trabalho de Horwitz (1985) e a criação do BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), instrumento inicial criado para a verificação sistemática das crenças de alunos e professores. Segundo Sadalla (1988) *apud* Silva, K. (2007, p. 238 - grifo do autor), outro autor cujos estudos foram precursores do estudo de crenças ligadas ao ensino foi Schulman (1986), que buscou explorar “a vida mental do professor, concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem *crenças* e atitudes”.

As primeiras pesquisas de que se tem registro no Brasil datam da década de 90, com autores como Carmagnani (1993) e Viana (1993), conforme Barcelos (2007b). Aquela verificou a existência de mitos em contexto nacional, tais como: “é possível aprender uma LE em pouco tempo e viver no país da língua alvo é suficiente para aprender” (BARCELOS, 2007b, p. 31). Por sua vez, Viana (1993), tomando como base o conceito de representações de Riley (1989) - definido como “descrições e interpretações de aprendizagem numa dada sociedade” (BARCELOS, 2007b, p. 31) - apresentou importantes reflexões para o construto crenças, em fase então incipiente. Embora, conforme ressaltado por Barcelos (2007b), estes estudos não tenham sido publicados, são ainda citados como referência por serem os pioneiros, em nível nacional, a investigarem as crenças de alunos em relação ao aprendizado de línguas.

Este trabalho originou-se no seio do curso de graduação para a formação de professores de Inglês numa universidade no sudoeste goiano. Mais especificamente, apresentamos alguns dados coletados no projeto de pesquisa intitulado “Desvendando as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de alunos, ingressantes e concluintes, do curso de Letras Inglês: um estudo comparativo”. Esclarecemos que estamos apresentando os resultados de apenas um dos vários alunos de Letras Inglês participantes. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar algumas crenças de um aluno ingressante no curso de Letras Inglês, enquanto os específicos foram os seguintes: (1) fazer um levantamento de algumas das crenças do referido participante; (2) categorizar essas crenças em classes relativas ao processo em questão; e (3) verificar as semelhanças e diferenças entre a crença do participante e as tradicionalmente encontradas na literatura específica.

2 Referencial teórico

Os estudos sobre crenças no Brasil têm caminhado *pari passu* com o novo paradigma reflexivo no campo de formação de professores de línguas estrangeiras. Barcelos (2007b) afirma que o estudo sobre crenças acerca do ensino/aprendizagem de línguas compreende três períodos: inicial (de 1990 a 1995); o de desenvolvimento e consolidação (de 1996 a 2001); e o de expansão (de 2002 até nossos dias).

Conforme a referida autora, os manuscritos de Carmagnani (1993) e Viana (1993), assim como o artigo de Leffa (1991), foram os marcos iniciais dos estudos sobre crenças no

Brasil, pioneiros por reconhecerem que os alunos possuíam crenças relacionadas à aprendizagem de línguas.

O período de desenvolvimento e consolidação desses estudos caracteriza-se pelo considerável aumento de defesas de dissertações sobre crenças e pela ampliação de enfoques dados ao tema, tais como: crenças a respeito do bom professor de línguas (SILVA, I. 2000), crenças de alunos e professores sobre a escola pública (CUSTÓDIO, 2001).

O terceiro período (de 2002 até agora) é marcado também pela investigação de crenças mais específicas, tais como as relacionadas à gramática (CARAZZAI, 2002; KUDIESS, 2002; MADEIRA, 2006) e ao bom aluno (ARAÚJO, 2004). Barcelos (2007b) dispõe os estudos dessa fase em quatro grupos: crenças dentro de uma cultura de aprender e avaliar; crenças sobre outras línguas estrangeiras (NONEMACHER, 2002; ESPINOSA-TASET, 2006); crenças como parte de outros conceitos (LEITE, 2003); e de crenças específicas - crenças sobre o ensino de vocabulário (CONCEIÇÃO 2004; VECHETINI, 2005).

Confirmando a tendência atual de se investigar as crenças de professores em formação, este trabalho apresenta como referencial teórico o construto crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa na área de formação de professores, tendo como participante um aluno iniciante do curso de Letras Inglês.

A justificativa para se estudar algumas crenças de um participante com tal perfil (aluno de Letras e provável futuro professor) pode ser encontrada em Johnson (1994), para quem a relevância de se investigar tal construto está relacionada a três fatores, a saber: as crenças influenciam a percepção e o julgamento de professores e alunos, afetando, assim, o que eles dizem e praticam em sala de aula; as crenças possuem um papel relevante na maneira como se aprende e se ensina, ou seja, na maneira como docentes e aprendizes interpretam as novas informações sobre ensino/aprendizagem e como essas informações são transmitidas na interação da sala de aula; e, finalmente, a compreensão a respeito das crenças de professores e alunos é fundamental para que seu ensino e sua aprendizagem possam ser cada vez mais aperfeiçoados.

Decker e Rimm-Kaufman (2008), por sua vez, apontam duas razões pelas quais as crenças dos professores em pré-serviço interessam aos pesquisadores. A primeira delas é que estes já chegam às licenciaturas com um repertório de crenças sobre sala de aula, ensino, alunos etc., repertório esse adquirido ao longo de sua experiência como aprendiz. Em segundo lugar, as crenças desses professores são mais maleáveis durante os anos de formação do que quando já se encontram efetivamente em sala de aula. Daí a importância de se refletir, ainda na graduação, sobre as crenças desse futuro professor, de modo a reforçar aquelas que favorecem à aprendizagem e transformar aquelas que dificultam esse processo.

Mateus et al. (2002) demonstram o quanto as pesquisas sobre crenças são relevantes para um melhor entendimento do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que influenciam o que alunos e professores fazem, sentem e sabem em relação ao ato de se ensinar/aprender línguas. Dito de outra forma, as crenças constituem “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos (...). Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p. 18). Pelo exposto, clara está a importância da reflexão em torno das crenças do professor em formação, haja vista que, de acordo com Griffin (1999) *apud* Decker e Rimm-Kaufman (2008, p. 46) “o [e] nsino envolve várias

decisões simultâneas, relacionadas com a pedagogia de conteúdo, relações estudantis, elogios e disciplina, materiais de instrução, e interações com colegas”. Sendo assim, o quanto antes o professor em formação estudar, analisar e refletir sobre seu complexo sistema de crenças, melhor será para seu sucesso enquanto professor de língua estrangeira, haja vista que estará melhor preparado para enfrentar os desafios que a carreira docente impõe.

Feitas essas considerações acerca da importância do construto crenças para o professor em formação, passamos agora à revisão de dois trabalhos que se ocuparam do estudo das crenças de alunos do curso de Letras, foco desta pesquisa: Silva, K. (2005) e Decker e Rimm-Kaufman (2008).

Silva, K. (2005), em pesquisa qualitativa-interpretativista, investigou crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes do curso de Letras de uma universidade paulista. Assim, ao analisar os dados referentes às crenças sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira, o autor chegou às seguintes crenças, dentre outras: *Para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua; É muito difícil aprender uma LE (Inglês) na escola pública; O aprendizado de uma LE depende do aprendiz; É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço; A aprendizagem de uma língua depende mais do (a) professor (a) do que do (a) aluno (a)*. O autor conclui que a maioria das crenças encontradas neste estudo pode se configurar como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem de línguas. Ele afirma ainda ter percebido certa relação entre o que os participantes pensam sobre o ensino de língua estrangeira (inglês) e o que fazem em sala de aula enquanto professores. Afinal, “... as crenças sobre o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras auxiliam na natureza do formato da interação em sala de aula e podem influenciar o fazer pedagógico dos professores” (SILVA, K. 2005, p. 154).

Decker e Rimm-Kaufman (2008), por sua vez, investigaram algumas das crenças de 397 professores em pré-serviço matriculados em cursos de formação de professores da Universidade da Virgínia (EUA), sendo 288 da graduação e os demais, do curso de mestrado. As autoras tinham como objetivo compreender o que os referidos professores precisariam aprender para se tornarem bons profissionais, tendo como base as crenças que eles já possuíam e os atributos pessoais relacionados às mesmas. Para isso, três perguntas foram feitas, a saber: 1) quais as crenças sobre ensino predominantes entre os participantes?; 2) quais as características de personalidade dos professores em pré-serviço?; e; 3) de que forma os traços de personalidade e outros atributos demográficos predizem crenças sobre ensino?

Como respostas à primeira pergunta, as pesquisadoras constaram, dentre outras coisas, que os participantes parecem (1) valorizar a disciplina em sala de aula; (2) possuir opiniões positivas em relação às crianças e (3) destacam a criação de um senso de comunidade em sala de aula como importante para o crescimento metacognitivo dos alunos. Em relação à segunda pergunta, as autoras concluíram que os professores em pré-serviço parecem ser extrovertidos, abertos, flexíveis e capazes de estabelecer altos níveis de interação social. Finalmente, em relação à terceira questão, as autoras chegaram às seguintes crenças: (1) os professores em pré-serviço que se declararam mais abertos e/ou menos conscientes estavam mais preocupados com a autonomia do aluno e menos com a manutenção do controle da sala de aula; (2) professores em pré-serviço do nível secundário eram mais suscetíveis a priorizar o estudo dirigido que os seus colegas do primário; (3) professores em pré-serviço que eram mais jovens e/ou que planejavam ensinar no ensino secundário ou médio pareciam ter mais crenças negativas sobre os alunos.

De acordo com as autoras, esses resultados sugerem uma disparidade entre as necessidades dos professores em pré-serviço que irão se dedicar ao nível primário ou secundário. Quanto aos primeiros, eles podem precisar de mais preparo em relação aos outros para atender às necessidades das crianças no que se refere à estrutura de sala de aula, à disciplina e à rotina. Por outro lado, o segundo grupo de professores deve se dedicar mais ao desenvolvimento de competências sociais e às necessidades dos adolescentes. Para as autoras, este estudo contribui para o conhecimento atual sobre as crenças pré-serviço de professores e características de personalidade e sugere a utilidade da personalidade como uma variável importante para se avaliar a relação entre a preparação dos professores e a eficácia deles.

Ao final desta revisão de literatura, não poderíamos deixar de reforçar a importância de se estudar crenças de professores em formação, tema desta pesquisa. Afinal, conforme Freeman e Richards (1996) *apud* Kudiess (2005, p. 41),

para entender o ensino da língua estrangeira é preciso, portanto, conhecer os professores e o que eles sabem sobre a forma de ensiná-la, o que pensam sobre sua prática e como este conhecimento e os processos de pensamento são aprendidos através da educação formal do professor e de sua experiência de trabalho, ajudando-o a moldar práticas de ensino mais eficientes.

3 Metodologia

Os dois termos clássicos para a classificação dos tipos de pesquisa ainda são qualitativa e quantitativa. No entender de Larsen-Freeman e Long (1991), os termos pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa podem ser vistos como as duas extremidades de um continuum, e o pesquisador, ao optar por uma metodologia, deve tomar como critério mais relevante o seu ajuste ao que se quer investigar. Seguindo esse raciocínio, optamos por métodos qualitativos, predominantemente, pelo fato de que os consideramos mais apropriados para a realização deste estudo.

A modalidade específica de pesquisa qualitativa que ora realizamos foi o estudo de caso. Ao utilizarmos o estudo de caso, intentamos investigar, nas palavras de Stake (2000, p. 437), as crenças “daqueles que estão vivendo o caso”, com o propósito de compreender sua experiência específica. Reforçamos, assim, que não apresentamos, aqui, leis universais para os estudos de crenças sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

O número reduzido de participantes - um aluno de Letras Inglês -, e o propósito explícito de “descrever o caso em seu contexto” (JOHNSON, 1992, p. 76) nos levam a classificar nossa pesquisa nessa modalidade específica. Com o propósito de deixar claro para o leitor quem é a pessoa vivendo o caso aqui abordado, nesta seção oferecemos informações a respeito do participante, assim como alguns detalhes relativos ao contexto em que a pesquisa foi realizada. Para garantir a sua privacidade, utilizamos um codinome, por ele mesmo escolhido.

Os dados deste estudo foram coletados no curso de Letras Inglês de uma universidade no sudoeste do Estado de Goiás. Escolhemos esse curso dessa instituição pelo fato de ser uma licenciatura em língua inglesa, curso cujas crenças discentes são o foco deste

estudo, e porque os autores ali trabalham, o que, sem dúvida, facilitou o trabalho de coleta de dados. A fim de resguardar mais a identidade do participante, omitiremos o ano em que a coleta do material documentário foi realizada.

A licenciatura em Inglês naquela universidade é um curso relativamente novo, tendo, neste momento, apenas 12 anos de existência. As aulas são ministradas no período noturno. A maioria dos alunos trabalha durante o dia e muitos deles viajam de cidades vizinhas para a cidade em que a universidade está localizada, em ônibus escolares, geralmente subsidiados pelas prefeituras locais, com preços acessíveis para os estudantes. A partir de 2004, o curso passou por uma reformulação, migrando do regime anual, com a licenciatura dupla em Português e Inglês para o regime semestral, com a possibilidade de obter licenciaturas únicas em qualquer uma das duas línguas.

A média de alunos formados por ano no curso de Letras Inglês é ao redor de 10, o que significa que a referida universidade disponibilizou, até o presente momento, cerca de 70 profissionais licenciados em língua inglesa. Poucos desses egressos do curso estão em atuação na rede pública de Jataí e região, já que só ocorreram três concursos públicos desde a primeira formatura, tendo um número um pouco maior atuando na rede privada de ensino regular. A absorção desses novos profissionais tem ocorrido paulatinamente no sistema público devido, principalmente, ao número pequeno de vagas disponibilizadas naqueles concursos. Até que a primeira turma tivesse se formado, os professores que ministravam inglês no ensino fundamental e médio da região, em sua maioria, eram graduados em outras habilitações, e as aulas de inglês eram utilizadas para complementar sua carga horária. Tal fato, sem dúvida, reflete-se na qualidade de conhecimento de língua inglesa com o qual os alunos advindos dessas escolas entram no curso de Letras, que recebe principalmente alunos da rede pública. A formatura daqueles alunos de Letras, portanto, já representa um grande progresso para o ensino de língua inglesa naquela comunidade.

Tendo sido contextualizada a pesquisa, oferecemos, agora, informações relativas ao participante. José é um aluno brasileiro, com menos de vinte anos de idade. Antes de entrar no curso de Letras, estudou inglês por quatro anos num centro livre de idiomas, e foi a facilidade com o inglês, além de sua apreciação pelo idioma e o desejo de ensiná-lo, que o levou a escolher esse curso. Tem primos e irmãos com fluência na língua inglesa, o que ofereceu a ele uma oportunidade extra de prática da língua, além do ensino formal. Optou pelo curso de Letras enquanto ainda estudava naquele centro livre. Foram fatores decisivos para sua escolha a baixa concorrência e, portanto, a certeza de que seria aprovado no exame vestibular. José tem paixão pela aprendizagem de idiomas estrangeiros, e gostaria de aprender também as línguas francesa e russa. Em sua opinião, ensinar uma língua estrangeira é “o máximo”, e um bom professor é “aquele que deixa a aula interessante”. À época da coleta do material documentário, José estava no terceiro semestre do curso de Letras, e tinha um semestre de experiência com o ensino de inglês num centro livre de idiomas. Para o aprimoramento das suas habilidades na língua inglesa, ele sempre assiste filmes e lê muito. Tenta se dedicar o quanto possível, pois sua intenção é tornar-se muito fluente no idioma que ensina.

Como objetivo geral deste estudo, buscamos analisar algumas crenças do aluno participante sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Para a coleta do material documentário, a ser transformado em dados, utilizamos os seguintes instrumentos: questionários semi-abertos, narrativas e entrevistas semi-estruturadas.

A razão da nossa opção pelo questionário foi a praticidade deste instrumento, no que se refere a tempo despendido e custos (JOHNSON, 1992). O questionário foi elaborado conforme o objetivo deste estudo e teve como base leituras de outros questionários que investigaram crenças.

O questionário foi dividido em quatro partes. Na primeira delas, com onze questões, nosso propósito era obter informações pessoais do participante e informações sobre sua vida estudantil que fossem relevantes para a pesquisa, como, por exemplo, se estudou inglês, fora da universidade, e por quanto tempo; que razões o levaram a escolher esse idioma, se já ensinava inglês, e questões similares. Na segunda parte, o participante respondeu a vinte e sete questões que exigiam respostas objetivas, numa escala Likert, de cinco níveis, variando de “discordo plenamente” a “concordo plenamente”. Na terceira parte do questionário, o participante tinha cinco frases a completar como, por exemplo, “Um bom aprendiz de inglês é...” e “Ensinar inglês é...”. Com essas frases, intentávamos levar o aluno a elaborar metáforas que serviriam como indícios de suas crenças. Na última parte, seis questões abertas solicitavam respostas subjetivas acerca do ensino de inglês no curso de Letras.

Apesar de ser um dos instrumentos mais utilizados mundialmente, conforme pontuado por Bernat (2006), o tipo de questionário geralmente empregado para a investigação de crenças de docentes traz um grupo de afirmações de natureza muito prescritiva. Além disso, os pesquisadores enfrentam a possibilidade de que os respondentes não compreendam alguns itens. Devido a essas limitações, optamos, neste estudo, por incluir dois outros instrumentos: a narrativa e a entrevista, dessa forma garantindo a triangulação dos dados.

A narrativa foi um instrumento escolhido pelo fato de que, através das histórias de nossos alunos, podemos compreender melhor suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem, e ter uma melhor visão da complexidade desse processo (PAIVA, 2006). Além disso, as narrativas de vida contadas pelos participantes, segundo Denzin e Lincoln (2000, p. 743-744), oferecem aos pesquisadores uma relação mais “pessoal, colaborativa e interativa” com aqueles, o que, certamente, colabora para uma melhor compreensão do fenômeno em pauta.

Na redação da sua narrativa, o participante seguiu um modelo baseado em Murphey (1997), em que algumas perguntas norteadoras são feitas (por exemplo: Quais experiências positivas e negativas você teve ao estudar a língua inglesa e o que aprendeu com elas? Quais aspectos você acha que sejam úteis para se aprender inglês, de modo geral, e para estudar esta língua no curso de Letras?). O primeiro instrumento utilizado foi o questionário, sendo seguido da narrativa.

Fizemos uso, para as entrevistas, de um modelo semi-estruturado (BOGDAN E BIKLEN, 1998). Elaboramos um grupo de perguntas previamente, e fazíamos novas perguntas, personalizadas, à medida que o respondente ia fornecendo informações. A maioria das perguntas foi elaborada com base nos questionários e na narrativa, o que oferecia ao participante a oportunidade de esclarecer quaisquer dúvidas nossas, como pesquisadores, ou oferecer mais informações acerca das suas respostas. Para a coleta dos dados, foi este o último instrumento que utilizamos.

Para proceder à análise dos dados, adotamos os pressupostos da pesquisa qualitativa. Primeiramente, realizamos uma leitura geral dos dados, na busca por categorias. Em seguida, procedemos a uma leitura detalhada, simultânea à anotação das nossas

impressões, com a intenção de questionar as categorias anteriormente averiguadas e buscar conexões entre as partes. Detectamos, a partir daí, temas distintos que se configuraram em quatro categorias de análise: (1) Crenças sobre ensino/aprendizagem de inglês; (2) Crenças sobre o bom professor de língua inglesa; (3) Crenças sobre o lugar ideal para se aprender inglês; e, (4) Crenças sobre o curso de Letras Inglês.

4 Resultados e Discussão

Nesta seção, analisamos as crenças do professor em formação, José, em relação ao: processo de ensino/aprendizagem de inglês, bom professor de língua inglesa, lugar ideal para se aprender inglês e curso de Letras Inglês. Ressaltamos que cada uma de suas crenças será analisada separadamente nas subseções a seguir em 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4.

4.1. Crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês

Os resultados sugerem que o professor em formação parece acreditar que no processo de se ensinar/aprender língua inglesa (a) é fundamental que o discente trabalhe em pares/grupos, (b) as quatro habilidades - ler, escrever, falar e ouvir - devem ser ensinadas, (c) o aluno é o maior responsável por sua aprendizagem e (d) o uso de músicas, jogos, brincadeiras é essencial.

De acordo com José, é essencial o aluno trabalhar em pares ou grupos. Para ele, “o aluno aprende um idioma em conjunto. Acredito que ninguém aprende um idioma sozinho. A experiência vivenciada com o próximo ajuda muito na aprendizagem” (N⁴). Coelho (2005), em sua dissertação de mestrado na qual se ocupou da investigação das crenças de professores e alunos sobre o ensino/aprendizagem na escola pública, observa que nas atividades desenvolvidas em conjunto os discentes se sentem “bem, menos ansiosos, mais à vontade para falar em inglês e percebem que um aluno pode ajudar o outro em suas dificuldades e podem juntos encontrar as respostas” (COELHO, 2005, p. 106). Figueiredo (2006, p. 17), compartilhando da observação de Coelho (2005), reforça que “por meio da interação, os aprendizes podem melhorar suas oportunidades de aprendizagem usando uns aos outros como recursos”.

A perspectiva colaborativa na aprendizagem de línguas vem sendo há algum tempo foco de estudos de diversos pesquisadores no campo de ensino/aprendizagem de línguas (ANTÓN E DICAMILLA, 1999; DONATO, 2000; FIGUEIREDO, 2001, 2011; SWAIN, BROOKS e TOCALLI-BELLER, 2002, dentre outros). De acordo com Figueiredo (2006, p. 23-24), nesta perspectiva, os alunos tem a oportunidade de perceber “o que ainda tem de aprender, podem desenvolver suas habilidades sociais e afetivas [...] e tem a oportunidade de compartilhar estratégias capazes de favorecer a aprendizagem e tornarem-se mais reflexivos e mais autônomos”.

A crença de José, assim como de vários alunos, de que um dos “modos de se aprender um idioma é em sala de aula com trabalhos em conjunto com os colegas e o compartilhamento de informações” (N), nos remete à teoria de ensino/aprendizagem

⁴ Essa letra refere-se à abreviação da palavra *narrativa*. As demais abreviações referentes aos outros instrumentos de coleta são: Q: questionário e E: entrevista.

sócio-interacionista (VYGOTSKY, 1978). Esta tem como conceito básico a zona de desenvolvimento proximal, que representa a diferença entre o que uma pessoa pode alcançar ao agir sozinha e o que ela pode realizar ao agir com o apoio de outro indivíduo. É possível perceber, assim, a importância desta teoria para o processo de aprendizagem, uma vez que este, sob esta perspectiva, é caracterizado pelo desenvolvimento de um conhecimento conjunto (entre pares), o qual é mediado pela interação social.

A crença de José, um aluno iniciante de Letras Inglês e já professor, sobre a relevância do trabalho em grupo/pares demonstra que, embora esteja no início de seus estudos no referido curso e de sua atuação como professor, já apresenta uma consciência da importância do papel do “outro” na aprendizagem de uma língua estrangeira o que, para os pesquisadores, é motivo de muito orgulho.

Outra crença de José se refere à questão de que o discente é o maior responsável por sua aprendizagem. Segundo o participante, “o aluno é quem tem que querer aprender [tem que] se preocupar com sua aprendizagem. Não é o professor que tem que se preocupar” (E). De acordo com Lima (2005, p. 113), esta crença “pode contribuir para o engajamento do aluno como participante ativo do processo de ensino e aprendizagem”. Silva, K. (2005, p. 137), em concordância com Lima (2005), em sua dissertação de mestrado sobre as crenças de alunos ingressantes do curso de Letras Inglês, observa que a crença de que o discente é quem tem mais responsabilidade pelo seu aprendizado parece revelar que os alunos-professores apresentam “em seu discurso uma postura contemporânea no ensino e na aprendizagem de línguas, em que o professor é o ‘mediador’ e o ‘aprendiz’ é o grande responsável [pela própria aprendizagem]”.

Por outro lado, ainda, é preciso mencionar que as pesquisas sobre ensino/aprendizagem realizadas em ambiente de formação de professores, em sua grande maioria, têm encontrado crença oposta a esta no sentido de que a aprendizagem é responsabilidade única do professor (BARCELOS, 1995; SILVA, I. 2000; SILVA, L. 2001; NICOLAIDES e FERNANDES, 2002; BELAM, 2004). Conforme Barcelos (1999) e Silva, L. (2001), a crença de que o professor é o responsável pelo desempenho do aluno se deve ao fato de os discentes, de modo geral, acreditarem que a responsabilidade por sua aprendizagem deve ser sempre atribuída a outrem, normalmente, ao professor, o qual “tem que exercer um controle sobre o seu fazer” (BARCELOS, 1999, p. 168). Nesse sentido, como Silva, L. (2001, p. 106) coloca muito bem, “o professor, metaforicamente falando, é um ‘assessor’, um ‘médico’ que cuida de pacientes [refere-se aos alunos]”. Barcelos (1999, p. 168) assevera, assim, que é necessário haver uma mudança por parte dos alunos em relação ao entendimento que têm do professor, passando a percebê-lo “como um profissional especializado em ensino de línguas que pode ajudá-lo [s] nesse caminho, mas a quem não cabe a responsabilidade final pelo aprender”.

Em nosso entendimento, a crença de José de que é o aluno quem deve ter mais responsabilidade por sua aprendizagem pode ser interpretada como um resultado muito positivo, já que parece indicar que o participante, um acadêmico de Letras que se encontra no início de seu estudo de formação de professor, reconhece o papel fundamental que os alunos devem desempenhar ao longo de sua própria aprendizagem.

4.2. Crenças sobre o bom professor de língua inglesa

Os resultados indicam que o aluno iniciante parece crer que o bom professor de língua inglesa (a) é “aquele que deixa a aula interessante” (Q), (b) “fala em inglês em sala de aula” (N), (c) “se preocupa” (E), (d) “não deve achar que [em] uma sala de 20 alunos todos falam inglês fluentemente, deve ensinar [portanto] coisas básicas da língua” (N), (e) transmite o conhecimento que possui aos aprendizes, (f) ensina a língua e a cultura, (g) compartilha conhecimentos e (h) utiliza jogos, brincadeiras e músicas nas aulas. Algumas das crenças acima guardam semelhanças com trabalhos de Silva, I. (2000), Garbuio (2005), Silva, K. (2005), Borges (2007) e Borges, Lago e Oliveira (2011a).

Para José, o bom professor de língua inglesa é “aquele que deixa a aula interessante” (Q). Vários outros estudos trouxeram participantes que expressaram crenças semelhantes a essa. Em pesquisa feita com alunos formandos em Letras de uma universidade paraense sobre atributos do bom professor de inglês, Silva, I. (2000, p. 71) encontrou a participante Camila, para quem as aulas devem ser envolventes e, para isso, devem apresentar técnicas variadas. Já PJ, participante da pesquisa de Garbuio (2005), parece possuir a crença de que, para ser um bom professor, é necessário prender a atenção dos alunos e fazer com que eles queiram participar ativamente das atividades propostas.

Silva, K. (2005), em sua dissertação de mestrado, verificou que, nas crenças aferidas, havia grande valorização do domínio da língua por parte do aluno em relação ao bom professor. Assim, para os participantes Cléber e Gisele, o bom professor respectivamente, é aquele que “**domina a matéria**, tem **domínio da língua** (...) e tem **motivação** para ensiná-la” e “É aquele que tem **domínio linguístico**, **motivação** e promove **interação** entre os alunos” (SILVA, K. (2005), p. 123-124 - grifos no original).

Borges (2007) identificou e analisou em sua dissertação de mestrado algumas das crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço em relação aos falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas. Para a participante Bete, o bom professor é aquele que incentiva seus alunos a se comunicarem em inglês.

Borges, Lago e Oliveira (2011a, p. 7-8) investigaram algumas das crenças de Bia, aluna formanda do curso de Letras de uma universidade federal do interior de Goiás, para quem o bom professor de inglês “procura ser mediador do conhecimento de uma maneira dinâmica com comprometimento e responsabilidade” e “trabalha os aspectos culturais que envolvem a língua e também utiliza novas tecnologias em sala de aula”, dentre outras. Interessante observar que, em comum com José, Bia também menciona a importância do trabalho com aspectos culturais como um dos requisitos do bom professor de língua estrangeira. De acordo com Kumaravadivelu (2008) *apud* Ianuskiewtz (2012), é nos anos de 1990 que a preocupação em se inserir aspectos culturais nas aulas de LE adquire maior relevância. Trata-se, portanto, de um assunto relativamente recente na história do ensino de LE, o que nos possibilita inferir que o ensino ali ministrado é condizente com o ensino dos grandes centros e das principais universidades do país.

Entre as crenças de José de que o bom professor de inglês *transmite o conhecimento que possui aos aprendizes* e, ao mesmo tempo, *compartilha conhecimentos*, parece haver uma contradição cuja explicação talvez esteja no conflito entre uma visão tradicional de ensino - vivenciada em sua vida escolar progressiva - e o contato com novas abordagens de ensino - preconizadas pela universidade. Crenças semelhantes foram encontradas por Borges, Oliveira e Lago (2007) ao investigarem as crenças de Lurdes (uma professora de inglês em serviço).

Para ela, o bom professor é capaz de transmitir o conhecimento aos aprendizes e de ajudá-los a aprenderem a aprender. O fato de Lurdes, assim como José, apresentar crenças contraditórias em relação ao papel do professor, ora visto como transmissor, ora como mediador do conhecimento, não deve causar estranhamento, haja vista que, em um mesmo sistema de crenças, é possível a coexistência de crenças antagônicas. Afinal, crenças são paradoxais e contraditórias (WOODS, 1996; BARCELOS e KALAJA, 2003 *apud* BARCELOS, 2007a).

Já para os participantes P2, P3 e P5, professores informantes da pesquisa de Miranda (2005), professor e aluno compartilhariam o mesmo grau de responsabilidade no processo de aprendizagem.

O caráter lúdico do ensino de línguas estrangeiras, visto por José como essencial, ao concordar plenamente com a assertiva "A aprendizagem de inglês fica mais fácil quando o professor utiliza jogos, brincadeiras e músicas nas aulas", também encontra correspondência em autores como Finardi (2004).

Em sua dissertação de mestrado, Finardi (2004) investigou a relação entre as crenças de dois professores de inglês e a utilização do lúdico em sala de aula. A participante *Teacher 2*, assim como José, parece ter a crença de que é impossível aprender alguma coisa sem diversão. Segundo ela, alunos estressados e inseguros não aprendem porque a mente apenas processa as emoções negativas.

A autora conclui seu trabalho atentando para o fato de que o uso do lúdico parece ter contribuído para criar um ambiente mais favorável e descontraído para a aprendizagem de língua estrangeira, o que pôde ser observado pelo considerável aumento do nível de proficiência dos alunos, do início para o final do semestre, quando os mesmos já eram capazes de se comunicarem na língua-alvo. Importante ressaltar que no outro grupo estudado, em que o professor não adotava essa metodologia, os resultados foram opostos.

A implicação pedagógica do uso do lúdico em sala de aula, de acordo com a autora, é "a redução do filtro afetivo e o convite, através da linguagem, para os estudantes brincarem numa outra língua, criando, assim, um ambiente mais seguro para a aprendizagem" (FINARDI, 2004, p. 93). Talvez os resultados aferidos por Finardi (2004) em sua pesquisa possam explicar o que José afirmou de forma empírica em nossa investigação, acerca do lúdico na sala de aula como sendo uma das características do bom professor.

A análise acima sobre crenças relacionadas aos predicados de um bom professor trouxe à tona crenças apresentadas por José, as quais são bastante pertinentes para a formação do professor, tema aqui discutido. Dentre essas, gostaríamos de retomar a crença de que o bom professor é aquele que também compartilha conhecimentos. Essa crença remete-nos a uma nova concepção de educação (e por extensão, de educador), segundo a qual este é visto não mais como detentor do saber, mas como alguém que se propõe a fazer a mediação entre o educando e o conhecimento. Talvez esta concepção de ensino, intimamente relacionada à ideia de bom professor e trazida por um aluno em início de vida acadêmica, possa ser reflexo do trabalho de alguns profissionais já formados pela referida instituição nas escolas da região que apresentam talvez uma postura diferenciada, postura esta marcada pela reflexão, conceito fundamental para um professor que está em contínua (trans) formação.

4.3 Crenças sobre o lugar ideal para se aprender inglês

Pudemos perceber que, para José, o melhor lugar para se aprender inglês é o país da língua-alvo. Em suas palavras: “O lugar mais apropriado é você se jogar no país que você quer aprender a língua. Em dois meses você já tá falando. Em pouco tempo a gente aprende (E)”.

A crença de que no país da língua-alvo não é necessário nem empenho nem estudo por parte do aprendiz ao longo de seu processo de aprendizagem tem sido predominante nas pesquisas sobre ensino/aprendizagem de inglês (BELAM, 2004; BORGES, LAGO e OLIVEIRA, 2009b; FLORÊNCIO, 2012). Como Barcelos (1999, p. 168) coloca muito bem, “[o país (es) da língua-alvo] é apresentado como o paraíso onde não seria necessário tanto esforço e onde eles aprenderiam rapidamente”. Acreditamos que esta crença possa representar um malefício para a aprendizagem de línguas em todos os seus contextos e, em particular, no da pesquisa em questão, o curso de Letras Inglês. Um dos riscos é que tal crença pode fazer com que o acadêmico, professor em formação, não se esforce muito e, eventualmente, desista de dar continuidade a seu aprendizado, acreditando que este não ocorrerá de modo satisfatório em seu curso de formação, tornando-se realidade apenas no país da língua-alvo (BARCELOS, 1999; SILVA, L. 2001).

Faz-se relevante mencionar, entretanto, que crença oposta a de que o lugar ideal para se aprender inglês é o exterior também tem sido revelada, ainda em número pequeno, em pesquisas sobre ensino/aprendizagem de inglês (MIRANDA, 2005; TRAJANO, 2005; BORGES, 2007; BORGES, LAGO e OLIVEIRA, 2009a; BORGES E FRAGA, 2010; FLORÊNCIO, 2012). Esses resultados, embora ainda incipientes, nos fazem esperançosos de que um dia a grande maioria dos alunos e professores de língua inglesa, de modo geral, e, em especial, os dos cursos de Letras Inglês, professores em formação e formadores, de nosso país, acreditará fortemente que “a ida do indivíduo para o país falante de língua inglesa” (José, E) não é fator determinante para uma aprendizagem de línguas eficaz.

4.4. Crenças sobre o curso de Letras Inglês

José optou pelo curso de Letras por duas razões. Primeiramente porque “adorava português, queria aprender mais a língua portuguesa e melhorar o inglês” (E). Em segundo lugar devido “à baixa concorrência do vestibular, como é sempre baixa, ti [nha] certeza que passaria” (Q). Entretanto, vale ressaltar, que José, depois de iniciar o curso, começou a adorar estudar Letras, como é possível perceber no seguinte relato: “Hoje eu gosto demais do meu curso! Eu tô aqui [referindo-se ao curso de Letras] porque eu quero tá aqui” (E).

Em relação à imagem que os acadêmicos de Letras têm de seu curso, José afirma que, a princípio, acham que é um curso “fácil demais” (E), “que vão entrar e arrasar” (E), mas logo percebem que se trata de um “curso difícil demais” (E).

Sobre a impressão que os acadêmicos de outros cursos têm do de Letras, José, em entrevista, comenta que eles “desdenham do curso que a gente faz” (E) e pensam que os alunos que estudam Letras o fazem “porque é um curso que não dá concorrência [no vestibular] [e/ou] não conseguiram passar em outro curso” (E). A respeito desta imagem negativa do curso de Letras, Silva, L. (2001, p. 107) acredita, assim como nós, que esta se deve, infelizmente, ao fato de “que a nossa cultura tende a desvalorizar os cursos de licenciatura”.

Por fim, José acredita que os alunos, antes de ingressarem no curso de Letras Inglês, deveriam

fazer um curso de inglês em cursinho particular [refere-se a curso livre], [pois] na faculdade a gente aperfeiçoa, não aprende inglês [desde o básico]. Muitos dos meus antigos colegas desistiram do curso pelo inglês, pois não tiveram a mesma sorte que eu de aprender inglês antes em cursinho (N).

Ortenzi (ET AL., 2003) também verificaram em seu estudo com dez alunos do último ano de Letras a crença de que o acadêmico, para ter sucesso, deve ingressar no curso com uma boa base lingüística de língua inglesa, de preferência, construída em cursos livres de ensino de inglês, como se pode observar nos seguintes relatos:

Existe uma pressuposição de que o aluno já saiba a LI, e, como resultado, “despejam” o conteúdo para os alunos, tanto é que se o aluno não tiver um conhecimento prévio ou um acompanhamento paralelo, não consegue acompanhar. Infelizmente!!! (ORTENZI ET AL., 2003, p. 118).

Percebi que havia um pressuposto de que os alunos já sabiam inglês e que vieram aqui para aperfeiçoar esse conhecimento. Como não fiz nenhum curso de inglês em academia (como alguns colegas fizeram) tive sérias dificuldades com a disciplina de LI (ORTENZI ET AL., 2003, p. 118).

Considerando estas afirmativas, as autoras constataram também que a experiência de aprendizagem de língua inglesa na universidade é marcada pela heterogeneidade do conhecimento da língua entre os alunos e pela dificuldade de professores e alunos em lidar com a questão de maneira satisfatória. Os alunos em questão, de acordo com elas, procuram resolver o problema da heterogeneidade de conhecimento lingüístico em sala de aula, matriculando-se em cursos livres ou recorrendo ao professor particular, como é possível notar nos relatos acima. José, ao escrever em sua narrativa que “se eu tivesse um amigo que quisesse fazer Letras, eu aconselharia a ele fazer um curso de inglês antes”, também parece acreditar que o curso livre é o caminho para “tentar superar os problemas encontrados no contexto universitário de aprendizagem” (ORTENZI ET AL., 2003, p. 118).

Ainda a respeito de como se tentar resolver o problema da heterogeneidade de conhecimento lingüístico em sala de aula, Santos (2011, p. 5), ao se referir ao fato de que muitos acadêmicos de Letras tem se formado sem dominar o idioma, observa que “a inclusão de testes de aptidão ou de proficiência no processo seletivo de acesso ao ensino superior nos cursos de licenciatura em Letras” tem sido indicada como uma “suposta solução”. Entretanto, a autora faz uma ressalva, com a qual concordamos plenamente: “uma medida como essa poderia limitar o acesso às vagas desses cursos aos candidatos que tiveram recursos financeiros para investir em cursos particulares de idiomas” (SANTOS, 2011, p. 5).

Refletindo sobre a crença dos participantes mencionados de que é necessário estudar inglês antes de iniciar o curso de Letras, de preferência em cursos livres, e que quem não o fez deve tomar providências a respeito para ter sucesso ao longo de sua aprendizagem, parece indicar, infelizmente, como Ortenzi (ET AL., 2003, p. 121) colocam muito bem, “que não se construiu conhecimento que dê conta desse problema da sala de aula de línguas”. Entendemos que a heterogeneidade de conhecimento lingüístico em relação à língua inglesa encontrada nas aulas de inglês nas Universidades é um fato, e complexo de lidar tanto para os professores quanto para os acadêmicos. Por isto, acreditamos que esta questão da heterogeneidade deve

ser seriamente considerada no currículo dos cursos de Letras Inglês, os quais “não conseguem, muitas vezes, ministrar um ensino de qualidade a todos os discentes” (BORGES, LAGO e OLIVEIRA, 2009a, p. 146).

5 Considerações finais

Como vimos, o construto crenças na área de Linguística Aplicada, em especial na formação de professores, vem sendo pesquisado, no Brasil, com ênfase nas duas últimas décadas (BARCELOS, 2004), visto que os diversos agentes envolvidos no processo de se ensinar/aprender línguas - dentre eles, os professores em formação - são fortemente influenciados por suas crenças (WILLIAMS e BURDEN, 1997).

Para Pintrich (1990) *apud* Pajares (1992, p. 307-308), “[...] as crenças são os instrumentos psicológicos mais valiosos que se pode ter na construção da formação do professor”. Segundo Silva, K. (no prelo), “os futuros professores [...] trazem para seus cursos de (trans) formação inicial [...] crenças e aglomerados de crenças adquiridas ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas e às vezes como professores também”. E estas crenças e experiências anteriores, de acordo com Freeman e Johnson (1998), guiam o que os docentes - em serviço e em formação - praticam em sala de aula. Barcelos (2007a, p. 112) observa ainda que na área de formação de professores, “a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores”.

Por meio da análise dos dados foi possível perceber que algumas crenças de José reproduzem as crenças de outros alunos e docentes, nos resultados de outros estudos sobre esse construto que influencia o processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro. Dentre essas crenças, comumente encontradas no Brasil, há as crenças no tocante ao professor como transmissor de conhecimento e aos países anglo-falantes como o lugar ideal para a aprendizagem. Essas crenças, generalizadas no Brasil, podem ser reflexos de um ensino de língua ineficiente na escola regular, que leva professores e alunos a acreditarem na impossibilidade de ensino e aprendizagem no contexto da escola, e a atribuírem ao professor a culpa desse fracasso, já que esse é o “transmissor do conhecimento”. Da mesma forma, pela natureza recíproca das crenças, é possível que a crença na impossibilidade do ensino e aprendizagem nesse contexto é que desencadilhe um ensino ineficiente.

Em relação à crença de que o exterior é o local mais apropriado para o aprendizado de inglês, as implicações para a sala de aula de língua estrangeira e, em particular, para a de formação de professores de língua inglesa, contexto desta pesquisa, são preocupantes, ao se falar de outro lugar que não seja aquele ideal apontado por nosso participante, José, e pela maioria dos informantes de outros estudos acerca de crenças. O acadêmico de Letras Inglês que acredita na impossibilidade de aprendizagem em seu ambiente de formação poderá apresentar uma atitude, e ações decorrentes, muito negativas quanto às propostas e exigências desse contexto (BORGES, LAGO e OLIVEIRA, 2009b). E o resultado disso é a formação de professores despreparados para o mercado de trabalho, que continuarão a repetir, na sua sala de aula, as experiências que tiveram enquanto alunos, perpetuando, assim, um quadro de

ineficácia no que se refere à qualidade do ensino de língua inglesa no país (BORGES, LAGO e OLIVEIRA, 2011b).

Por outro lado, nosso participante parece possuir algumas crenças que retratam novas descobertas na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira como, por exemplo, as crenças na importância da aprendizagem colaborativa, no papel central do aluno e importância da sua dedicação pessoal, na consideração das individualidades dos alunos por parte do professor, no ensino focado nas quatro habilidades básicas, na relevância do lúdico e no entendimento de língua e cultura como interligadas. Essas crenças, em congruência com estudos mais recentes, apontam um mudar do crer do perfil do aprendiz de línguas estrangeiras. Não é possível imputar, entretanto, essa modificação à influência direta de José pelo seu curso de formação, uma vez que apenas iniciou a licenciatura em Letras (Inglês). De todo modo, é possível notar que as crenças de José têm relação direta com a sua atitude em relação à sala de aula de inglês como língua estrangeira, e a relevância dessas crenças na determinação dos seus esforços e conduta como aluno nunca será excessiva (BORGES, LAGO e OLIVEIRA, 2010).

Gostaríamos de finalizar este artigo fazendo uma reflexão sobre a crença de José de que é necessário, para que se tenha bom proveito no curso de formação de professor de língua inglesa, que todos os alunos ingressassem em Letras Inglês tendo estudado o idioma previamente. Permanecemos, ainda, com o impasse gerado pelo sistema educacional em nosso país. Com pequenas diferenças da realidade do ensino particular, temos, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, fonte principal dos ingressos nos cursos de Letras e de licenciatura em geral, um nível abaixo do desejável de conhecimento de língua inglesa. Recebemos a maioria dos alunos na situação de iniciantes reais, principalmente no que tange à oralidade, e devemos lidar com as restrições de tempo e outros fatores socioeconômicos para que concluam o curso e saiam certificados e habilitados para ministrar aulas em língua inglesa. O resultado é, algumas vezes, o oferecimento, ao mercado, de profissionais ainda não totalmente preparados linguística e pedagogicamente para o exercício do magistério. Uma ação mais ampla, incluindo o magistério, a legislação educacional e as políticas públicas, se faz necessária a fim de quebrar essa corrente viciosa (BORGES, LAGO e OLIVEIRA, 2009b).

6 Referências

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F.J. Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 2. p. 233-247, 1999.

ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz**: um estudo de caso. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: UFMG, 2004.

BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1995.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. 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 de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007a.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007b. p. 27-63.

BELAM, P. V. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP, 2004.

BERNAT, E. Assessing EAP learners' beliefs about language learning in the Australian context. **The Asian EFL Journal Quarterly**, v. 8, n. 2, p. 202-227, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BORGES, S. S.; FRAGA, L. Crenças de formandos de Letras sobre ensino-aprendizagem de inglês. **Anais do I Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários e IV Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. Maringá: 2010. p. 1-12.

BORGES, T. D. **Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BORGES, T. D.; OLIVEIRA, V. G.; LAGO, N. A. do. Crenças de uma professora de língua inglesa acerca do ensino/aprendizagem desse idioma. **Entretextos**, v. 7, p. 204-220, 2007.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A. do; OLIVEIRA, V. G. Um aluno formando de Letras (Inglês): Quais são suas crenças acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa? **Revista Intercâmbio**, v. XIX, p. 125-150, 2009a.

_____. “Se você não tem domínio da sua própria língua, como vai aprender ou ensinar uma segunda língua?”: crenças de uma formanda em Letras (Inglês) sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa. **Anais do XXV Congresso Nacional de Educação**. Jataí: 2009b. p. 1-10.

_____. “Ensinar inglês é o máximo!”: revelando as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa de um aluno iniciante do curso de Letras (Inglês). **Anais da 7ª Semana de Licenciatura**. Jataí: 2010. p. 166-174.

_____. O bom professor de língua inglesa procura ser mediador do conhecimento”: algumas crenças de uma acadêmica formanda em Letras (Inglês) sob análise. **Anais do XXVI Congresso Nacional de Educação**. Jataí: 2011a. p. 1-11.

_____. “O bom professor de inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira”: crenças de uma formanda do curso de Letras. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV, p. 42-64, 2011b.

CALLON, M. Society in the making: The study of technology as a tool for sociological analysis. In: BIJKER, W.; HUGHES, T.; PINCH, T. (Eds.). **The social construction of technological systems**. Cambridge: The MIT Press, 1987. p. 83-103.

CARAZZAI, M. R. P. **Grammar and grammar teaching**: a qualitative study of EFL teachers’ beliefs and practices. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente). Florianópolis: UFSC, 2002.

CARMAGNANI, A. M. **Ensino centrado no aluno**: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro. 1993. (Mimeo).

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês em escolas públicas?** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário**: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CUSTÓDIO, M. M. C. **Crenças de aluno e professores da escola pública sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa**. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2001.

DECKER, L.; RIMM-KAUFMAN, S. E. Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. **Teacher Education Quarterly**, v. 35, n. 2, p.45-64, 2008.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

ESPINOSA-TASET, I. **As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: UnB, 2006.

FARREL, T. Reflective teaching. **FORUM Journal**, v. 36, n. 4, p. 10-24, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correção com pares**: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 11-45.

_____. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELLA DE ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2011. p. 115-162.

FINARDI, K. **Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras). Florianópolis: UFSC, 2004.

FLORÊNCIO, I. C. N. As possíveis crenças de futuros professores de língua inglesa formandos do curso de Letras. **Nome - Revista de Letras**, v. 1, n. 1, p. 143-158, 2012.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. Conceptions of teaching and education of second language teachers. **TESOL Quarterly**, v. 27, n. 2, p. 193-216, 1993.

GARBUIO, L. M. **Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2005.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

IANUSKIEWTZ, A. D. Aspectos (inter) culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Iluminart**, n. 8, p. 105-118, 2012.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

_____. **Understanding language teaching**. The Pennsylvania State University: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

KUDIESS, E. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem da LA no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças**. 2002. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação). Barcelona: Universidade de Barcelona, 2002.

_____. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n.2, p.39-96, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

LATOURETTE, B. **The pasteurization of France**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 57-65, 1991.

LEITE, E. F. O. **Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira**. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2003.

- LIBERALLI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESPECIALIST**, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.
- LIMA, S. dos S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP, 2005.
- MADEIRA, F. F. L. **Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2006.
- MATEUS, E. F.; GIMENEZ, T.; ORTENZI, D. I. B. G.; REIS, S. A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um Estudo de caso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2002.
- MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Fortaleza: UEC, 2005.
- MOITA LOPES, L. P da. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras. 1996. p.179-190.
- MURPHEY, T. (Ed.). **Forty language hungry students' language learning histories**. Nagoya: South Mountain Press, 1997.
- NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua estrangeira. **The ESPECIALIST**, v. 23, n. 1, p. 75-99, 2002.
- NONEMACHER, T. M. **Crenças e práticas de professores em formação em ensino de espanhol como língua estrangeira em ensino médio**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2002.
- ORTENZI, D. I. B. G.; GIMENEZ, T.; REIS, S.; MATEUS, E. F. Reações de alunos-mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na universidade. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 115-121.
- PAIVA, V. L. M. de O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.
- PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E. L.**, v. 2, p. 65-72, 1989.
- SANTOS, E. S. de S. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 01, p. 1-5, 2011.
- SILVA, I. M. da. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: UFMG, 2000.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p. 235-271, 2007.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem: Volume II**. Campinas: Pontes, 2011 (no prelo).

SILVA, L. de O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras**: um estudo comparativo. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: UFMG, 2001.

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

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 435-454.

SWAIN, M.; BROOKS, L.; TOCALLI-BELLER, A. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 22, p. 171-185, 2002.

TRAJANO, I. da S. N. **Crenças espontâneas do aprender LE (inglês)**: a perspectiva do alunado. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: UnB, 2005.

VECHETINI, L. R. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (Inglês) para alunos iniciantes**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Campinas: UNICAMP, 2005.

VIANA, N. **A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira**. 1993 (mimeo).

VYGOTSKY, L. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers**: a social construction approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOODS, D. **Teacher Cognition in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996

ZEICHNER, K.; LISTON, D. Teaching teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, n. 57, v. 1, p. 23-46, 1987.

ABSTRACT: This paper focuses on a pre-service English teacher in initial education and his beliefs about the process of English teaching/learning in the Modern Languages course. This study is part of the research project “Unveiling freshmen and senior students’ beliefs about the process of English teaching/learning in the Modern Languages course: a contrastive

study,” conducted at a Goias State university. The theoretical framework is based on beliefs concerning the teaching/learning language in the area of teacher education. The methodology chosen for this study was the case study and the following instruments for data collection were used: semi-open questionnaire, narrative, and semi-structured interview. The results indicate that, among others, the participant has the following beliefs: group work is quite important; the good English teacher understands the diversity of his/her students; the most appropriate place to learn English is an English-speaking country; and, it is important to take an English course before joining the Modern Languages course.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Teacher education. Beliefs about English language teaching and learning.

Entre o saber e o saber-fazer: reflexões sobre a formação do professor de língua estrangeira na universidade

Between knowing and knowing-how-to-do: reflections about foreign language teacher education at universities

*Edmundo Narracci Gasparini*¹

RESUMO: O presente artigo propõe-se a discutir a formação do professor de língua estrangeira na universidade abordando a distinção entre o saber proveniente do estudo teórico e um saber-fazer que advém do confronto entre teoria e prática, confronto que se efetiva a partir da prática supervisionada de ensino. Argumenta-se aqui que na formação do professor de língua estrangeira um trabalho em nível do saber teórico, embora importante, não é suficiente. O artigo discute também a questão do advento do saber-fazer (como efeito da formação do professor) no âmbito da universidade, e descreve a proposta de estágio curricular supervisionado em língua inglesa atualmente implementada na Universidade Federal de São João del-Rei.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor. Universidade. Saber-fazer.

Gostaria de iniciar minhas reflexões sobre a formação do professor de língua estrangeira no âmbito da universidade retomando uma indicação presente no documento que apresenta os conteúdos básicos comuns (CBC) para o ensino de inglês na rede estadual, produzido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. De acordo com o documento, “a Escola Pública da Rede Estadual ainda não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento adequado de habilidades comunicativas na língua estrangeira” (MINAS GERAIS, p. 12). O CBC menciona então os elementos que caracterizam o cenário atual do ensino de língua inglesa na rede estadual: número reduzido de horas-aula, desvalorização da disciplina em relação a outras consideradas mais importantes, turmas numerosas, material didático inadequado e carência de material de suporte (gravadores, vídeos, biblioteca especializada, acesso à Internet...). Entretanto, o documento não menciona um elemento fundamental nesse cenário, qual seja, a formação muitas vezes precária do professor habilitado para o ensino de língua inglesa na escola. Ora, se com tanta frequência fazemos críticas ao ensino de inglês na escola básica, não seria também importante se interrogar sobre a formação do professor de língua inglesa, sobre o que se passa na universidade no que se refere à formação do professor de língua estrangeira?

Para discutir essa questão, gostaria inicialmente de retomar alguns elementos da

¹ Professor Adjunto II do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei.

argumentação desenvolvida por Christine Revuz no texto *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*, no qual a autora se interroga sobre o que se põe em movimento para um sujeito que está às voltas com a aprendizagem de outra língua. A autora inicia o texto falando de um paradoxo, do contraste entre o sucesso do “filhote do homem”, frágil psíquica e intelectualmente, em aprender a falar sua língua materna e a dificuldade de repetir essa façanha quando se trata de aprender uma língua estrangeira. Revuz menciona um elemento que aqueles envolvidos com o ensino de línguas estrangeiras conhecem de perto, qual seja, o fato de que “a aprendizagem de línguas ‘estrangeiras’ se destaca primeiramente pela sua taxa de insucesso” (REVUZ, 2002, p. 213). Segundo a autora, um dos elementos que permitem compreender esse insucesso é o fato de que uma língua mobiliza uma dimensão que não se restringe a um saber *sobre*, mas que se refere à língua enquanto objeto de uma prática. De acordo com Revuz,

Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Sem dúvida, temos aí uma das pistas que permitem compreender por que é tão difícil aprender uma língua estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um *vaivém* que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas. (REVUZ, 2002, p. 216-217 – grifo do autor)

A distinção entre um saber *sobre a* língua estrangeira e um saber *se apropriar* da língua de forma significativa é um dos elementos que permitem compreender a taxa de insucesso que a aprendizagem de outra língua sempre coloca em cena. O ponto que merece destaque na argumentação de Revuz se refere ao fato de que essa taxa de insucesso se articula não apenas ao fato de que uma língua é objeto de uma prática, mas também com o fato de que essa prática é complexa, e se desdobra numa prática de expressão, numa prática corporal e numa prática cognitiva. A complexidade dessa prática colocará desafios para aqueles que aprendem outra língua, mas também para aqueles que estão às voltas com o seu ensino ou com a formação do professor de língua estrangeira.

Para que seja possível extrair consequências da argumentação da autora para a questão da formação do professor, detenho-me por um instante nos três aspectos mencionados por Revuz (2002) em articulação à língua estrangeira enquanto objeto de uma prática complexa, e elaboro algumas perguntas que remetem ao ensino de outras línguas. Em relação à expressão do eu, o que o professor pode efetivamente fazer – e a questão fica mais desafiadora na medida em que voltamos nossa atenção para alunos cujo conhecimento da língua estrangeira é muito incipiente – para que haja expressão (endereçada a outro) que seja minimamente criativa e significativa? No que se refere à prática corporal, é importante destacar que a aprendizagem de uma língua estrangeira confronta o sujeito com uma forma

diferente de lidar com sons, ritmos e padrões entoacionais, forma diferenciada que colocará em cena um contraste em relação à língua materna (cf. REVUZ, 2002, p. 221-222). Revuz indica que as dificuldades decorrentes desse contraste não se referem a uma mera dificuldade funcional em produzir sonoridades diferentes daquelas da língua materna, mas mais fundamentalmente a uma “incapacidade de jogar de modo diferente com a acentuação, com sons, ritmos e entoações, mesmo conhecidas. Há alguma coisa de impossível, isto é, de perigoso, nessa tomada de distância” (REVUZ, 2002, p. 222). Ora, isso não é sem consequências para o ensino de línguas estrangeiras: afinal, como o professor poderia lidar com esse contraste entre língua materna e língua estrangeira, contraste que faz com que o corpo seja mobilizado de forma diferente quando se trata de aprender outra língua? Por fim, no que se refere à dimensão cognitiva da aprendizagem de línguas, a pergunta a ser articulada aqui se refere às maneiras através das quais o “trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas” (REVUZ, 2002, p. 217) pode ser promovido de forma significativa por aquele que se propõe a ensinar uma língua estrangeira.

Obviamente, não há respostas simples para essas perguntas. Entretanto, todas elas remetem a formas possíveis de ensinar línguas estrangeiras, isto é, a uma questão de ordem metodológica. Vale lembrar que, segundo Richards e Rodgers (1993), um método de ensino de língua estrangeira compreende princípios teóricos referentes a concepções de linguagem e de ensino de línguas, e também “um conjunto de procedimentos derivados [desses princípios teóricos] para ensinar uma língua” (RICHARDS; RODGERS, 1993, p. 15 – tradução nossa ²). Ora, embora os métodos de ensino de língua estrangeira não possam jamais eliminar essa complexidade da dimensão prática de uma língua, é inegável que eles colocam em cena formas possíveis de lidar com ela.

Às voltas com a questão da taxa de insucesso que a aprendizagem de línguas estrangeiras sempre coloca em cena, Revuz (2002) fornece uma indicação essencial acerca dos métodos de ensino de outras línguas: “Cada um desses métodos produz seus alunos brilhantes e seus refratários” (p. 216). Embora a discussão da autora não seja de ordem metodológica, a indicação de que todo método produz sucesso e fracasso não deixa de ter consequências para a questão da formação do professor de língua estrangeira: do fato de que estaremos sempre confrontados com uma taxa de insucesso no ensino de outra língua, não importa qual o método de ensino em questão, decorre que é fundamental se debruçar sobre questões metodológicas – não para acabar com o insucesso, já que isso é impossível, mas para fazer algo com ele. Pois pode ser cômodo demais descartar do processo de formação do professor de línguas estrangeiras discussões e estudos de ordem metodológica, já que, independente da metodologia, haverá sempre sucesso e fracasso... Pelo contrário, penso que um trabalho de ordem metodológica é um dos elementos essenciais – certamente não o único – no processo de formação do professor de língua estrangeira.

Pode ser importante retomar aqui elementos da argumentação de Kumaravadivelu (1994) acerca da condição pós-método. O autor identifica a necessidade de uma mudança na perspectiva convencional de método, uma vez que essa perspectiva “autoriza os teóricos

2 No original em inglês: “a set of derived procedures for teaching a language”.

a centralizarem tomadas de decisão pedagógicas” (p. 29 – tradução nossa ³), reservando ao professor a função periférica de meramente seguir aquilo que foi estabelecido pelos teóricos. Em sua argumentação, Kumaravadivelu propõe uma reconfiguração da relação entre aqueles que teorizam sobre o ensino de línguas estrangeiras e aqueles que efetivamente as ensinam, de forma que os professores sejam capazes de “teorizar a partir da prática e colocar em prática aquilo que teorizam” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 27 – tradução nossa ⁴).

As considerações sobre a condição pós-método são importantes para a discussão realizada aqui na medida em que questionam tanto a aceitação acrítica de métodos quanto “a busca pelo melhor método” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 27 – tradução nossa ⁵). Nesse sentido, a argumentação de Kumaravadivelu mostra-se compatível com a indicação de Revuz de que qualquer método “produz seus alunos brilhantes e seus refratários” (REVUZ, 2002, p. 216). Kumaravadivelu rompe, portanto, com a perspectiva da busca pelo método infalível, com a perspectiva de formar professores que apenas seguem um determinado método, mas que seriam incapazes de se interrogarem sobre sua prática ou de teorizarem sobre ela.

É relevante chamar a atenção para o fato de que, em sua discussão sobre a condição pós-método, em sua crítica ao conceito convencional de método, Kumaravadivelu (1994) se propõe a fornecer um “sistema estratégico para o ensino de segundas línguas ⁶” (p. 32 – tradução nossa ⁷), sistema esse que, segundo o autor, poderia ser usado de forma a fazer com que o professor assumisse um papel mais crítico em sua prática e fosse capaz de teorizar sobre ela. Esse sistema pedagógico, segundo Kumaravadivelu, é composto por 10 macroestratégias ⁸, definidas pelo autor como

uma orientação ampla, baseada na qual os professores podem gerar suas técnicas de sala de aula ou suas próprias microestratégias específicas e baseadas em necessidades. Em outras palavras, macroestratégias se tornam operacionais na sala de aula através de microestratégias (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 32 – tradução nossa ⁹)

3 No original em inglês: “authorizes theorists to centralize pedagogic decision making”.

4 No original em inglês: “theorize from practice and practice what they theorize”

5 No original em inglês: “the search for the best method”.

6 Tanto na reflexão desenvolvida aqui quanto no artigo de Kumaravadivelu, a distinção entre língua estrangeira e segunda língua não é relevante: ambas se configuram como não-maternas para o falante.

7 No original em inglês: “strategic framework for L2 teaching”.

8 As macroestratégias sugeridas por Kumaravadivelu são as seguintes: maximizar as oportunidades para a aprendizagem; facilitar a interação negociada; minimizar mal-entendidos perceptuais; ativar a heurística intuitiva; promover conscientização da língua; contextualizar insumo linguístico; integrar habilidades linguísticas; promover autonomia do aprendiz; promover consciência cultural; e, por fim, assegurar relevância social.

9 No original em inglês: “a broad guideline, based on which teachers can generate their own situation-specific, need-based microstrategies or classroom techniques. In other words, macrostrategies are made operational in the classroom through microstrategies”.

Ora, a diferença entre macroestratégia e microestratégia atualiza a diferença, situada no interior de um método, entre princípios teóricos subjacentes e procedimentos de sala de aula (cf. RICHARDS; ROGERS, 1993). A esse respeito, Kumaravadivelu (1994) indica que o sistema proposto por ele é “neutro em relação ao método” (p. 32 – tradução nossa ¹⁰), mas não é “sem método” (p. 32 – tradução nossa ¹¹). O ponto a ser destacado aqui é que, segundo Kumaravadivelu, “o sistema não é condicionado por um único conjunto de princípios teóricos ou procedimentos de sala de aula associados com um método de ensino de língua particular” (p. 32 – tradução nossa ¹²). Portanto, deve ficar claro que a condição pós-método promove uma ruptura com a perspectiva segundo a qual o professor deveria apenas seguir os procedimentos sugeridos por um método qualquer, mas não com o método enquanto lugar de confronto entre princípios teóricos e procedimentos de sala de aula ou, se quisermos, enquanto lugar de confronto entre macroestratégias e microestratégias.

O ponto a ser destacado na discussão realizada aqui se refere a que um trabalho de cunho metodológico no contexto da formação do professor de língua estrangeira pode se configurar como um espaço importante de confronto entre princípios teóricos e procedimentos de ensino, ou seja, entre teoria e prática. Penso, aliás, que é nesse confronto, nesse “batimento”, nessa alternância entre teoria e prática que se forma o professor de língua estrangeira. Eis o ponto essencial da questão. O problema é que esse confronto só pode acontecer se é dada ao professor em formação ampla oportunidade para a regência efetiva de aulas de língua estrangeira. Nesse sentido, adquire relevância a afirmação de Widdowson, citada por Kumaravadivelu em sua reflexão sobre a condição pós-método, de que “a relação entre teoria e prática, ideias e sua atualização, só pode ser efetuada dentro do domínio da aplicação, isto é, através da atividade imediata de ensino” (Widdowson, 1990 apud Kumaravadivelu, 1994, p. 31 – tradução nossa ¹³).

Portanto, um componente essencial da formação do professor de língua estrangeira é justamente o confronto entre teoria e prática que advém não apenas do estudo teórico, mas também da atividade efetiva de ensinar outras línguas. Pois, assim como há diferença entre saber *sobre* uma língua e saber *se apropriar* dela de forma significativa, há também uma distinção entre saber *sobre* procedimentos metodológicos e saber *se apropriar* deles em ato, isto é, na atividade efetiva de ensino de uma língua estrangeira. Minha experiência com a formação de professores de inglês no curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei (onde sou um dos professores que coordenam estágios supervisionados curriculares em língua inglesa) fornece inúmeras oportunidades para vislumbrar essa distinção. Não são poucos os professores (em formação ou não) que demonstram ter amplo conhecimento de procedimentos de ensino de língua inglesa, mas muitas vezes têm dificuldades para fazer uso deles quando efetivamente ministram aulas, isto é, o

10 No original em inglês: “method neutral”.

11 No original em inglês: “methodless”.

12 No original em inglês: “the framework is not conditioned by a single set of theoretical principles or classroom procedures associated with any one particular language teaching method”.

13 No original em inglês: “the relationship between theory and practice, ideas and their actualization, can only be realized within the domain of application, that is, through the immediate activity of teaching”.

conhecimento teórico não é automaticamente transferido para um saber-fazer em sala de aula. Por conseguinte, para que haja o advento desse saber-fazer, é essencial que o trabalho de formação do professor forneça amplas oportunidades para a atividade efetiva de ensino.

Esse ponto coloca um desafio para aqueles envolvidos com a formação do professor de língua estrangeira. Pois para além do estudo de teorias, para além da oferta de oportunidades para a prática efetiva do ensino de línguas, é imprescindível supervisionar o trabalho do professor em formação nessa atividade de ensino, seja através da discussão de planos de aulas, da observação de aulas ministradas pelo professor em formação e da discussão de aulas observadas. Complementando então uma afirmação feita algumas linhas acima, para que haja o advento de um saber-fazer é imprescindível que a prática efetiva de ensino seja supervisionada. É nesse processo de estudo teórico, regência efetiva de aulas e supervisão que a formação do professor de língua estrangeira pode se efetivar. Obviamente, os resultados nunca estão definitivamente garantidos... Mas a questão fundamental a ser elaborada nessa discussão refere-se ao que pode ser feito no âmbito da universidade para que advenha esse saber-fazer como efeito da formação do professor de língua estrangeira. Retomo essa questão em breve.

Por ora, permito-me uma pequena digressão. Essa separação entre um saber *sobre* e um saber *se apropriar* permite vislumbrar a própria divisão do sujeito, isto é, o fato de que, como Sigmund Freud o disse num texto de 1917, o eu não é senhor em sua própria casa (cf. FREUD [1917] 1976, p. 178). Levando em conta o retorno a Freud realizado por Jacques Lacan, é também possível dizer que a separação entre um saber *sobre* e um saber-fazer permite entrever a determinação do sujeito pela estrutura do inconsciente, na medida em que o inconsciente é um saber, saber que não se sabe e que se articula estruturado como uma linguagem. Torna-se importante para a discussão realizada aqui a afirmação de Lacan de que “o inconsciente é um saber, um saber-fazer com alíngua” (LACAN ([1972-1973] 1985, p. 190 – grifo meu). O termo alíngua, forjado por Lacan como efeito de um lapso, refere-se ao ponto em que a língua se articula ao inconsciente, ao ponto em que a língua se articula a um resto não simbolizável, porém produzido pelo próprio funcionamento da linguagem. Pois se o inconsciente, segundo Lacan, tem estrutura de linguagem, é fundamental que se leve em conta o resto real engendrado pela linguagem como estruturante do inconsciente, resto em relação ao qual é possível abordar as dimensões do desejo e do gozo.

A indicação de que “o inconsciente é um saber, um saber-fazer com alíngua” (LACAN ([1972-1973] 1985, p. 190) é fundamental para a discussão sobre a formação do professor que está sendo realizada aqui, pois indica que há um saber – saber inconsciente, saber que não se sabe, um saber-fazer – em disjunção com um saber *sobre*, com um saber que advém como efeito do estudo teórico sobre o ensino de línguas estrangeiras. Não se trata de dizer que esse saber de cunho teórico é menos importante, mas antes de seguir a indicação fornecida por Lacan de que “Alíngua nos afeta primeiro por tudo que ela comporta como efeitos que são afetos” (LACAN ([1972-1973] 1985, p. 190). E os efeitos de alíngua, como afirma o analista francês, estão para além do que a fala pode enunciar (cf. LACAN ([1972-1973] 1985, p. 190), isto é, estão para além do que se pode enunciar a

partir de um saber de cunho teórico. Pois esse saber-fazer, efeito da formação do professor de língua estrangeira, tem a ver com um cálculo, cálculo que se faz para além do pensamento consciente, cálculo que se faz com linguagem, com aquela que estrutura o inconsciente, com aquela que no encontro com um corpo produz um resto... E a questão é que esse saber-fazer advém, no que se refere à formação do professor de língua estrangeira, como efeito de um trabalho que transita entre o estudo teórico e a prática supervisionada.

Retomo agora a questão da formação do professor de língua estrangeira no âmbito da universidade. Em que medida há espaço para o advento desse saber-fazer no espaço universitário? Penso que um dos maiores desafios para aqueles envolvidos com a formação do professor de língua estrangeira na universidade refere-se justamente à questão da prática supervisionada. Em que medida as graduações em Letras têm oferecido ao professor em formação oportunidades satisfatórias para a regência supervisionada de aulas de língua estrangeira? É claro que a formação do professor não se esgota na universidade, e que se trata de, após a graduação, dar continuidade ao processo. Entretanto, se por um lado é de uma formação a ser continuada que se trata, isso não exige a universidade de se interrogar sobre o trabalho de formação que está sendo nela desenvolvido.

A esse respeito, uma questão que merece ser debatida refere-se aos estágios curriculares supervisionados oferecidos nas graduações em Letras. No caso do curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, temos enfrentado alguns desafios importantes no que se refere aos estágios de língua inglesa. De início, é importante dizer que os alunos em sua maioria realizam seus estágios em escolas estaduais da cidade de São João del-Rei e arredores. Nesses estágios, os alunos devem efetivamente ministrar aulas de inglês para turmas de ensino fundamental e médio. Uma das dificuldades que enfrentamos refere-se à inserção dos estagiários nas escolas, pois a atividade efetiva de regência muitas vezes se coloca como um problema para o professor de inglês da escola, que tem o seu trabalho a realizar, suas aulas a ministrar, um cronograma a cumprir... Afinal, por que o professor da escola receberia o estagiário, e cederia a ele parte de suas aulas para que o estágio fosse realizado? Anteriormente, esse problema era resolvido fazendo com que a maior parte da carga horária dos estágios fosse realizada na forma de observação de aulas. Embora a observação seja um componente importante da formação do professor de língua estrangeira, não acredito que a carga horária dos estágios supervisionados deva ser utilizada em sua maioria para a observação de aulas, pois as oportunidades para a regência efetiva diminuem significativamente. Além disso, pude constatar que alguns professores se sentiam incomodados com a presença do estagiário que, ao longo de várias aulas, apenas observava as aulas e fazia suas anotações, mas não discutia com o professor o que havia sido observado. Ora, o que pode ser feito para que o estágio curricular supervisionado efetivamente contribua para o trabalho do professor de inglês na escola?

Essa questão é fundamental, e a partir dela foi possível elaborar uma proposta de estágio que, longe de resolver todos os problemas que enfrentamos, permitiu lidar com algumas das dificuldades referentes à inserção do estagiário na escola. O ponto essencial da proposta que vou descrever em linhas gerais é justamente o estabelecimento de parcerias com a escola básica baseadas no trabalho conjunto entre estagiário e professor da escola.

Para que um trabalho de interlocução entre estagiário e professor se efetive, estamos estruturando cada estágio em três fases distintas: observação, coparticipação e regência. Na fase de observação, o estagiário apenas observa o professor responsável pelas aulas na escola; o ponto fundamental aqui é a discussão entre estagiário e professor a respeito das aulas observadas. Na fase de coparticipação, professor e estagiário planejam juntos as aulas, e o estagiário começa a participar mais efetivamente das aulas ministradas. O início da participação mais ativa do estagiário nessa fase de coparticipação pode se efetivar de formas diversas, mas já conseguimos vislumbrar algumas possibilidades: o estagiário poderia ministrar parte da aula, ou ministrar uma atividade específica dentro da aula; outra possibilidade é a divisão da turma em dois grupos, um deles ficando a cargo do professor e o outro a cargo do estagiário... enfim, as possibilidades aqui são inúmeras, o fator determinante é a negociação entre estagiário e professor. O elemento fundamental nessa fase é o planejamento e a regência de aulas em conjunto. Por fim, na fase de regência, o estagiário efetivamente ministra aulas por conta própria, sendo observado pelo professor e discutindo com ele o que foi observado – aqui o processo se inverte, o estagiário que iniciou o trabalho observando aulas é observado pelo professor. Ao longo das três fases, o ponto essencial é justamente o trabalho de interlocução entre estagiário e professor da escola, inclusive com a possibilidade de que o estagiário partilhe com o professor algo do que é discutido nas salas de aula da universidade. Importa também dizer que, na proposta que temos tentado implementar, o professor responsável pelo estágio na universidade supervisiona o trabalho desenvolvido ao longo das três fases; a supervisão inclui fundamentalmente discussões sobre planejamento de aulas e atividades, observação de aulas ministradas pelo estagiário e discussão sobre aulas observadas pelo supervisor.

Estruturado dessa forma, talvez o estágio curricular supervisionado possa contribuir minimamente para o trabalho realizado no âmbito da escola, além de proporcionar ao professor em formação a experiência essencial da regência supervisionada de aulas de língua estrangeira. Entretanto, há um longo caminho a percorrer, os desafios ainda são enormes; o estabelecimento de parcerias com a escola básica e o trabalho de supervisão do estágio demandam dos professores responsáveis pelo estágio na universidade um trabalho que não é pequeno, principalmente se levarmos em conta problemas tais como a escassez de professores em alguns cursos de Letras e o número elevado de alunos que se matriculam nas disciplinas de estágio supervisionado.

Para terminar, retomo o documento que contém os conteúdos básicos comuns (CBC) para o ensino de língua inglesa na rede de ensino do estado de Minas Gerais. Como indiquei no início do artigo, o CBC reconhece que as escolas estaduais não oferecem as condições necessárias para que sejam desenvolvidas “habilidades comunicativas” na língua estrangeira, e menciona os elementos que estariam em articulação com esse insucesso: o número reduzido de horas-aula, a desvalorização da disciplina, o grande número de alunos em sala, material didático inadequado e falta de material de suporte. Ora, seria também necessário fazer referência à formação do professor de língua estrangeira no âmbito da universidade, como indiquei no início do artigo, mas também aos baixos salários dos professores da rede de ensino de Minas Gerais, e também aos problemas de disciplina com

os quais os professores efetivamente se defrontam em sala de aula.

Face às condições adversas que caracterizam o ensino de língua inglesa nas escolas estaduais em Minas Gerais, o professor formado no âmbito da universidade pode fazer alguma diferença. Pois por mais que essas condições dificultem o trabalho a ser realizado em sala de aula, elas não necessariamente impedem que um trabalho significativo com a língua estrangeira seja realizado. No que se refere, por exemplo, ao grande número de alunos em sala, embora normalmente seja mais fácil ensinar uma língua estrangeira para um grupo pequeno de alunos, existem procedimentos que permitem que um trabalho produtivo (inclusive de produção oral) seja realizado com turmas mais numerosas. Voltamos então à questão da relevância de um trabalho de cunho metodológico na formação do professor de línguas estrangeiras, de um trabalho com procedimentos teoricamente informados para o ensino de outras línguas, de um trabalho que forneça ao professor em formação a oportunidade para a regência supervisionada de aulas de língua estrangeira... trabalho a partir do qual pode advir um saber-fazer marcado pelo desejo e que talvez possibilite não retroceder diante da adversidade.

Referências

FREUD, S. (1917). *Uma dificuldade no caminho da psicanálise*. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.17).

KUMARAVADIVELU, B. *The post-method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

LACAN, J. (1972-1973) *O Seminário*. Livro 20. Mais, ainda. Tradução de M. D. Magno. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

MINAS GERAIS (Estado) Secretaria de Educação. *CBC – Conteúdos Básicos Comuns – Língua estrangeira / Ensino Fundamental e Médio*. Estabelece as habilidades e as competências a serem adquiridos pelos alunos de língua inglesa na educação básica, assim como as metas a serem alcançadas pelo professor de inglês a cada ano.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: Signorini, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 213-230.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 9. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ABSTRACT: This paper has the objective of discussing foreign language teacher education at universities taking into consideration the distinction between knowledge as acquired by means of theoretical study and knowing-how-to-do derived from confronting theory with practice, which can only take place during supervised teaching practices. It is argued here that in foreign language teacher education working at the level of theoretical knowledge is important, but is not enough. The paper also discusses the issue of the advent of knowing-how-to-do (as a result of teacher education) within universities, and describes the proposal of supervised English teaching practicum implemented at Universidade Federal de São João del-Rei.

KEY WORDS: Teacher education. University. Knowing-how-to-do.

A Possibilidade de Modificação das Crenças Pedagógicas de Alunos-Professores Durante o Estágio

The Possibility of Changes in the Pedagogical Beliefs of Pre-Service Teachers During Practicum

Gisele Maria Simões¹

RESUMO: O objetivo do estudo descrito neste artigo foi analisar se e como, as crenças pedagógicas dos professores em formação sofrem impacto da experiência adquirida durante o estágio supervisionado, desenvolvido no curso de Letras. Os participantes foram alunos inscritos no programa de graduação de uma Universidade Estadual Paulista, na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira II. Neste artigo, destacaremos de que maneira, caso seja possível, os professores em formação são capazes de modificar suas crenças sobre o ensino de inglês como língua estrangeira durante o estágio. A pesquisa descrita segue um paradigma qualitativo e os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas, observação e documentos produzidos pelos professores em formação. Como resultado, o estágio foi considerado de fundamental importância na construção social e cultural do conhecimento dos alunos-professores e um importante fator de impacto e de transformação nas crenças pedagógicas presentes nas falas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de língua estrangeira. Crenças pedagógicas. Comunidades de prática.

1 Introdução

Autores como Habermas (1987), Ferguson (1989), Carr & Kemmis (1993), N. M. Johnson (1998), Harrington (2001), Gil e Gimenez (2008), K. E. Johnson (2009), entre outros, têm discutido a questão da importância do estágio e da ligação entre teoria e prática e já mostraram que simplesmente colocar os alunos-professores para fazerem estágio sem uma prática reflexiva muito pouco ajuda na construção do ser professor. Nossa experiência como professora formadora em uma universidade pública paulista confirmou tais posicionamentos e mostrou-nos que o estágio é uma atividade em que se simula uma situação real de interação, mas que por algum motivo esse objetivo fica sem pleno alcance, pois os alunos-professores nem sempre são bem recebidos na rede oficial de ensino, principalmente pelos alunos que sabem que esses alunos-professores,

¹Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – São José do Rio Preto).

estagiários, não são responsáveis por suas turmas e assim não demonstram respeito pela autoridade momentânea, além de outros problemas pré-existentes.

Para o trabalho de pesquisa demonstrado neste artigo², uma nova proposta para a execução do estágio foi feita. Em nossa proposta de trabalho, começamos no primeiro semestre escolar com a Prática II, estágio, elaborando um mini-curso, partindo das necessidades dos alunos na elaboração de um plano de curso e planos de aulas anteriormente ao conhecimento teórico das metodologias e abordagens de ensino.

Nossa tese é que na Comunidade de Prática, formada pelo professor/supervisor e alunos-professores, todos podem co-construir, reconstruir ou transformar suas crenças sobre ensinar e aprender inglês, como língua estrangeira que, por sua vez, expressas podem ser compreendidas em suas memórias de vida.

Assim, no estudo realizado e descrito neste artigo, percebemos alguns pontos importantes na formação de professores que estavam relacionados ao binômio teoria e prática ou práxis: as crenças pedagógicas dos professores em formação que, por sua vez, estavam relacionadas à experiência de vida dos alunos-professores e também ao currículo escolar, isso tudo permeado pela linguagem, pelo conhecimento e pelo pensamento. Neste trabalho especificamente foram focalizadas as crenças pedagógicas de cada indivíduo em relação ao ensino/aprendizagem, especialmente, aquelas relacionadas aos aspectos pedagógicos do estágio, ou seja, relacionadas aos aspectos sociais, à comunidade de prática em que eles estavam inseridos.

2 O programa curricular e as crenças pedagógicas

No que diz respeito ao programa curricular no curso de Letras, ele poderia, de forma reflexiva, ser uma maneira de proporcionar ao aluno-professor a oportunidade de construção crítica e colaborativa na educação antes que ele ingressasse no mercado de trabalho (CARR e KEMMIS, 1993; PERRENOUD, 1998; TARDIF, 2000). Assim, considerando o programa curricular como um fator de construção das crenças dos professores em formação, pode-se pensar que o currículo escolar de um aluno em todos os anos de estudo fundamental, médio e universitário possa ser tomado como verdade na construção do conhecimento e das crenças pedagógicas, como principal fonte de conhecimento profissional (RICHARDS, 1998; LORTIE, 1975) e, portanto, importante fonte de aprendizagem. O aluno-professor, para que seja formado, frequenta um curso de graduação em que a prioridade é a construção do conhecimento dos conteúdos das disciplinas mais do que a metodologia que será necessária para o saber fazer professor (ALLWRIGHT, 2008). Entendemos a importância desse programa curricular de Letras na formação das crenças pedagógicas dos alunos-professores.

²A informação contida no texto desse artigo, e seus exemplos, é um recorte de um trabalho de pesquisa que foi realizado para fins de obtenção de um título de doutorado em linguística aplicada, voltado para a formação de professores de língua estrangeira.

3 Teorias sócio-culturais e crenças pedagógicas

Nessa seção, tentaremos compreender como as crenças pedagógicas se tornaram conscientes durante a atividade proposta para o estágio na comunidade de prática. Neste trabalho relacionamos teorias sócio-culturais de Vygotsky e seus seguidores e as comunidades de prática.

Sobre as teorias de Vygotsky, Wertsch (1985) afirma que há três construtos que podem ajudar a compreensão das *crenças* pedagógicas dos professores em formação: (a) mediação, (b) história, e (c) conscientização. A mediação é “entendida como sendo um dispositivo auxiliar na atividade que limita o humano ao mundo dos objetos ou ao mundo dos comportamentos mentais” (LANTOLF, 1994). A história, segundo Antonek *et al.* (1997), é um construto que está relacionado aos instrumentos (*tools*, em inglês) num processo em constante movimento. A história de vida descrita em portfólios, por exemplo, é escrita em circunstâncias específicas e tem características específicas de uma cultura, por isso sua importância. A história de vida dos alunos-professores nos interessa justamente por causa da peculiaridade cultural inscrita nela. A consciência é uma atividade mental mediada; Vygotsky afirma que os humanos são “seres que agem conscientemente e cujas ações trazem mudanças para o ambiente ao redor deles...” (LANTOLF e APPEL, 1994, p.7).

Com respeito à mediação, é preciso que os alunos-professores realizem atividades e que se engajem nessa atividade e que ela seja mediada, isto é, que haja negociação entre indivíduos e objetos; que esses alunos-professores conheçam suas próprias histórias de vida e que sejam conscientes a respeito delas e a respeito do objetivo/razão pelo qual estão engajados na atividade. A Teoria da Atividade desenvolvida por Leont’ev (1978), um colega e seguidor de Vygotsky, considera a maneira como os alunos se engajam na realização de uma atividade proposta e a relaciona com a expectativa (ou talvez, motivo/razão) que eles têm a respeito dessa atividade. Essa expectativa está, por sua vez, relacionada com a história de vida de cada aluno, com as experiências de aprendizagem que deram certo e com outras que não deram, com os modelos de professores que eles tiveram, aqueles que eles gostavam e outros dos quais não gostavam. Além disso, a experiência desse engajamento na atividade proposta faz com que os alunos desenvolvam e se apropriem do discurso, pertinente à comunidade de professores, sobre as abordagens metodológicas, conseguindo assim se comunicar com profissionais da área. Para tanto, é necessário que esses professores em formação encontrem um ambiente favorável para esse desenvolvimento social, cultural e da identidade (LEONT’EV, 1978; PARKS, 2000; SINGH e RICHARDS, 2009).

Johnson (2009), se referindo a Vygotsky, afirma que a maneira como os professores aprendem influencia o pensamento e a ação, e as mudanças na maneira de pensar dos professores influenciam o jeito como os alunos se engajam nas atividades e

como eles aprendem. Há nisso um processo de internalização, ou seja, um aluno se engaja em uma atividade, inicialmente mediada por outras pessoas ou por instrumentos/objetos/artefatos culturais, que passa posteriormente a ser controlada por ele mesmo, na medida em que se apropria e reconstrói recursos que regulam, assim, sua própria atividade.

Repetindo mais uma vez Vygotsky, tudo aquilo que um aluno faz em grupo é depois capaz de fazer sozinho. Assim, nas atividades mediadas nos grupos está presente a ZDP, que para Vygotsky é uma zona de desenvolvimento, metafórica, onde a cognição individual originada na mente coletiva social emerge através do engajamento na atividade social (JOHNSON, 2009). A ZDP que está sempre presente nas negociações existentes em cada atividade nunca é estática ou estável, muda o tempo todo em cada negociação da atividade proposta. Assim, numa perspectiva sociocultural o mais importante não é o professor, ou o aluno, mas sim a qualidade da atividade em que eles se propõem a se engajar conjuntamente (JOHNSON, 2009, *op. cit.*). A mediação na atividade pode, por sua vez, ser assistida pelo professor que considera as necessidades do grupo de alunos, e assim pode propor uma mediação estratégica de acordo com essas necessidades (WERTSCH, 1985).

Em uma pesquisa desenvolvida por Smagorinsky *et al.*, (2004), a formação do professor está relacionada com a Teoria da Atividade e os autores investigaram como um professor em formação negociou diferentes concepções de ensino em contextos diferentes. Esses autores verificaram as razões para que o professor em formação desempenhasse diferentes papéis em diferentes contextos, a universidade e a escola fundamental. Eles analisaram como o professor em formação desenvolveu sua identidade de professor apesar da tensão existente entre os dois contextos. Como Smagorinsky (2004) destaca, um dos problemas que existem com a literatura sobre ensino, em particular, com aqueles autores que discutem a prática dos professores em relação ao construto das crenças, é que o foco das pesquisas é tomado em nível individual e não leva em consideração como o contexto social pode moldar essas crenças.

Na pesquisa apresentada neste artigo tentamos correlacionar as crenças com o contexto social, crenças que puderam emergir e tornar conscientes durante o estágio; estágio esse considerado aqui uma comunidade de prática. O estágio, no âmbito da pesquisa descrita, não foi realizado em uma escola específica de ensino fundamental e médio, mas sim um estágio em que os alunos-professores puderam legitimar sua atuação em um contexto em que seus alunos puderam reconhecê-los como professores, autoridades locais e conhecedores dos conteúdos a serem ensinados. Foi nessa Comunidade de Prática que o aluno-professor, possivelmente, pode construir e expor suas crenças no decorrer do estágio.

Assim, entendemos crenças como esquemas, imagens mentais, pensamentos, conjunto de atitudes que são formados socialmente ao longo da vida de um indivíduo em diversos contextos sociais como família, escola, contato com amigos, festas, trabalho, etc. De acordo com os diferentes níveis de consciência de cada um, as crenças podem ser

percebidas também em diferentes níveis por cada indivíduo. Em resumo, para nós crenças pedagógicas são construídas, transformadas, resignificadas socialmente em Comunidades de Prática.

Uma Comunidade de Prática é um lugar onde as pessoas se envolvem em negociações de aprendizagem que fazem sentido naquela determinada comunidade. Entender o que é uma Comunidade de Prática é importante, pois se passa a entender o que significa negociar e compartilhar significados.

A prática não existe em abstrato. Ela existe porque as pessoas estão engajadas em ações cujos significados elas negociam entre si. (...) A prática reside em uma comunidade de pessoas e nas relações de engajamento mútuo nas quais elas podem fazer o que quer que seja. (WENGER, 1998)³

Consideramos assim o estágio como uma Comunidade de Prática, pois o grupo que se formou estava em uma situação “profissional”⁴ em que precisava aprender um conteúdo, em nosso caso aprender a ser professor. Os alunos se engajaram entre si e nas atividades propostas, negociaram e compartilharam as atividades de preparação do plano de curso, dos planos de aula, e de regência de aulas no minicurso, e de reflexão sobre todo o processo. O sentimento de pertencimento que tiveram com relação ao grupo foi enfatizado pela identidade deles como professores responsáveis por seus alunos em seus minicursos. Vemos a transformação das crenças ligada à aprendizagem que o pertencimento a uma Comunidade de Prática proporciona (WENGER, 1998, CARON, 1998; BURNS e RICHARDS, 2009).

A importância do contato com o professor-supervisor e com os alunos nos cursos preparados por esses alunos-professores, durante o estágio, de alguma forma fez mudar seus discursos. Concordando com Vygotsky, o estágio provocou conscientização; a ação de preparar as aulas, discutir com um par desenvolvido e ministrar aulas trouxe mudanças (LANTOLF e APPEL, 1994) pelo menos é o que aparece nas falas quando os alunos-professores comparam os dois questionários⁵ na entrevista 2 e citam que a oportunidade da experiência com o estágio provocou a mudança. Encontraram no estágio um ambiente favorável para o desenvolvimento da consciência e de sua formação como professores através da participação de um par mais desenvolvido, na ZDP deles. (LEONT’EV, 1978; PARKS, 2000). Da mesma maneira, a prática na comunidade que se formou no grupo de alunos-professores fez com eles resignificassem suas crenças sobre

³ *Practice does not exist in abstract. It exists because people are engaged in actions whose meanings they negotiate with one another. (...) Practice resides in a community of people and the relations of mutual engagement by which they can do whatever they do.* (WENGER, 1998)

⁴ O termo profissional está entre aspas porque o estágio não foi realizado na escola regular, e sim na criação de minicursos que ocorreram na própria universidade.

⁵ Verificar a seção, o estudo.

ensinar e aprender legitimando-os como profissionais nessa mesma comunidade (WENGER, 1998; JOHNSON, 2009).

4 O Estudo

Numa tentativa de observar as mudanças de crenças em professores em formação, foram utilizadas entrevistas realizadas pela professora e pesquisadora envolvida em um estágio de formação de professores de língua estrangeira, com seus oito alunos-professores matriculados na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira II, após a experiência com o estágio supervisionado, ou seja, as entrevistas 2. Vale explicitar que dois questionários escritos e duas entrevistas subsequentes às respostas dadas ao questionário foram aplicados aos alunos-professores. O primeiro questionário seguido da primeira entrevista foi aplicado antes do estágio. E o segundo questionário e segunda entrevista após a experiência com o estágio dos alunos-professores. A partir do *corpus* (questionários e entrevistas), a análise buscou mostrar o impacto do estágio supervisionado na fala dos alunos-professores, ocorrido ao longo do processo. No estágio o que mais nos interessou não foi propriamente a aula dada por eles, mas a modificação e/ou impacto no discurso de um saber (pré-) supostamente construído ao longo da vida escolar desses alunos sobre diversas crenças ligadas a ensinar, a aprender e ao próprio estágio. Durante a segunda entrevista, as condições de produção foram parcialmente estabelecidas, ou seja, nessa entrevista realizada com os alunos-professores, as questões foram semi-estruturadas, da mesma forma como são consideradas em Linguística Aplicada, e da mesma maneira que foram aplicadas na entrevista 1. Notou-se que na fala dos alunos-professores estavam presentes crenças sobre ensinar e aprender uma língua estrangeira, neste caso o inglês. Tentamos verificar como essas mudanças se apresentaram. No momento da segunda entrevista, os alunos tinham feito a comparação escrita entre os questionários 1 e 2, e as argumentações usadas na entrevista foram baseadas nessa comparação. Assim, eles mesmos avaliaram as mudanças ocorridas em suas respostas. Vários e diferentes foram os temas apresentados como mudanças nas falas dos alunos-professores; todos eles fizeram referência a mudanças sobre questões pedagógicas, sobre como aprender e ensinar o inglês como língua estrangeira. Entre os temas em que notamos mudanças nas crenças, e que serão descritos a seguir, estão: sobre onde aprender uma língua estrangeira, no Brasil ou onde essa língua é falada; sobre quem ocupa a posição central numa sala de aula, o professor, o aluno ou o conteúdo; sobre a correção de erros em sala de aula e, a importância do estágio para aprendizagem de como dar aula. Os mesmos temas não foram citados pelos mesmos participantes, ou seja, diferentes participantes notaram que, ao final do estágio, mudanças em uma ou mais crenças tinham ocorrido, cada participante notou uma mudança diferente de outro participante.

A título de exemplo, uma das crenças presentes na fala de um dos alunos-professores é que um brasileiro dificilmente será capaz de falar uma língua

estrangeira (inglês, nesse caso) sem morar no país natal onde tal língua é falada. Portanto, notamos o “preconceito” sobre onde e como aprender uma língua estrangeira que, na visão dos alunos, não é, certamente, o Brasil, pois só se aprende a falar uma língua estrangeira na nação em que tal língua é falada e tomada como referência. No excerto mostrado a seguir, no entanto, podemos notar a transformação do discurso e possivelmente das crenças com relação a esse fato.

Excerto 1⁶:

1**Marlon**: *...para aprender uma língua de verdade...para se ter um
2conhecimento profundo sobre uma língua eu tenho que ter contato e
3conhecimento sobre a cultura...e desde o primeiro questionário até
4agora eu percebi que tem gente que não tem contato nenhum mas até
5se comunica...*

6**P**⁷: *contato nenhum, vc está pensando em viagem...? Vc pode ter
7contato com a cultura sem viajar? Como?*

8**Marlon**: *ah sim claro. Através da literatura, filmes, essas coisas*

9**P**: *contato com estrangeiros que estão aqui no Brasil?*

10**Marlon**: *por isso que falei da ressalva... às vezes fica complicado*

11*concordo com discordo (CdA⁸= faz referência as respostas ao*

12*questionário escrito)...mas eu acho que pra mim ter um conhecimento*

13*bom de uma língua eu tenho que ter um mínimo de contato com a*

14*cultura...mesmo eu não viajando pra esse país ou qualquer outro país*

15*que ...fale a mesma língua no caso inglês...eu tenho que ter um contato*

16*com essa (imcomp)*

/.../

(**Marlon**, entrevista 2)

Em dois momentos principais parece-nos clara a mudança. Na primeira fala (excerto 1, linhas 3 e 4), o participante em questão usa a comparação para mostrar que percebeu que algo mudou “*desde o primeiro questionário até agora eu percebi*”. Na terceira fala do excerto 1, às linhas 14-16, ele diz, “*mesmo eu não viajando pra esse país ou qualquer outro país que... fale a mesma língua no caso inglês... eu tenho que ter um contato...*”, o que sugere que viajar, de alguma maneira, é importante, mas mesmo sem viajar é possível ter contato com a cultura. Marlon já considerava, na entrevista 1, a importância o contato com a cultura da língua alvo, mas naquele momento ele achava que esse contato seria possível somente através de viagens ao exterior. Na entrevista 1 ele tinha dito:

Excerto 2⁹:

1**Marlon**: *por exemplo... quando eu fui para o México eu percebi que*

⁶O excerto 1 é na verdade o excerto 12 do texto de tese, a partir da qual esse artigo foi elaborado.

⁷Por P entenda-se “professor pesquisador e entrevistador”.

⁸Por CdA entenda-se comentário do “professor, entrevistador e analista”.

*2tudo aquilo eu aprendi era uma língua meio que ideal assim é
3quadradinha... de escola de idioma mesmo (CdA=ele estava nesse
4momento falando do conhecimento de língua que tinha quando chegou
5no Mexico)*
(**Marlon**, entrevista 1)

No momento da primeira entrevista ele considerava que o conhecimento de língua estrangeira (espanhol) que tinha era “quadradinha” e disse que foi viajando para o México que ele foi “soltar as amarras... aprender Espanhol”. Assim, a mudança está presente entre a melhor maneira de aprender que é viajando, e entre a possibilidade de aprender de outra maneira que é não viajando. Ou seja, mesmo ficando no Brasil, é possível aprender inglês por meio da quantidade de informação que temos nessa língua, por meio de filmes, música, vocábulos adotados em vários setores, principalmente, a computação, a propaganda, além de lugares turísticos onde essa língua é efetivamente usada, além, é claro, o amplo uso no mundo dos negócios. Parece que a consciência adquirida por Marlon no ambiente do estágio fez com que ele re-significasse a crença (BARCELOS, 2006) de que só é possível aprender língua estrangeira, de fato, fora do Brasil.

Através do reconhecimento de mudança na fala dos alunos-professores podemos notar que esse processo de mudança nem sempre é tão rápido (JOHNSON, 2009; BURNS e RICHARDS, 2009; STURM, 2008). Nesse excerto de sua fala também podemos pensar que o aluno-professor adquiriu uma teoria que antes não possuía. Na proposta de estágio tal como a fizemos, as discussões teóricas eram sempre realizadas a partir dos relatos das experiências dos alunos e também na preparação do material que utilizavam em suas aulas.

Pudemos constatar que todos os participantes¹⁰ percebem a importância de terem frequentado o estágio como um ambiente desencadeador de mudança. Como exemplo dessa constatação, Renan disse na segunda entrevista «que foi por causa do estágio, das preparações de aulas que teve certeza que queria ser professor», este foi, portanto um ambiente autêntico/real que proporcionou o desenvolvimento da autonomia e da liberdade de atuação (MAGNO e SILVA, 2008; BRITO DE ALBUQUERQUE COSTA, 2008) e com essa experiência real, Renan foi capaz de verificar seu desejo de ser professor.

Excerto 3¹¹:

1Renan: *Essas mudanças se deveram a... .. principalmente ao estágio
2porque antes ...eh...na faculdade a gente só tinha contato com*

⁹ O excerto 2 é na verdade o excerto 13 do texto de tese, a partir da qual esse artigo foi elaborado.

¹⁰ Vale a pena lembrar que foram 8 os participantes, mas Renan foi o mais explícito em dizer que graças ao estágio teve certeza que queria ser professor, por isso o citamos como exemplo.

¹¹ O excerto 3 é na verdade o 16 do texto da tese, a partir do qual esse artigo foi elaborado.

*3seminários...sempre que tem uma simulação de uma prática de ensinar
4em sala de aula.....enfim... mas... que não é real ...o estágio ajuda muito
5porque coloca a gente nessas situações em que vc tem que preparar
6aula...*

*7Renan: eu pelo menos tive certeza de que eu queria dar aula por
8causa desses estágios /.../*

(Renan, entrevista 2)

5 Considerações finais

O objetivo do trabalho descrito nesse artigo foi investigar a importância/impacto do estágio nas crenças pedagógicas dos professores de inglês em formação. Para tanto, propusemos um novo e possível desenvolvimento para a execução do estágio a ser realizado a partir da prática e consideramos finalmente, que ele conseguiu atingir seu objetivo.

Tomamos como dados para a análise principalmente a comparação entre os dois questionários e a segunda entrevista. Os alunos-professores foram capazes de implementar suas crenças pedagógicas no estágio por meio, principalmente, das discussões ocorridas com pares mais desenvolvidos, que provocou, sobretudo, a conscientização a respeito da profissão (LANTOLF & APPEL, 1994; FREIRE, 1980, 1990, 1996), em suas ZDP (VYGOSTSKY, 1962), isso por meio do engajamento que eles tiveram nas atividades propostas (LEONT'EV, 1978), da liberdade de escolha na preparação de seus cursos, promovendo assim a autonomia (LITTLE, 2003), na Comunidade de Prática que se formou (WENGER, 1998; JOHNSON, 2009).

De acordo com a análise feita levando em consideração o ambiente que se formou na Comunidade de Prática (WENGER, 1998; AU, 2002) em que o estágio foi realizado, concluímos que foi possível haver modificação nas crenças graças a um lugar/ambiente propício, que pode provocar impacto nessas crenças dos alunos em formação, e isso foi verificado, principalmente, por meio das falas presentes nas entrevistas. Sabemos que a análise das falas é um primeiro passo para a compreensão das mudanças nas crenças, porém no trabalho de pesquisa realizado não nos propomos a analisar as aulas que os alunos-professores ministraram nos minicursos dados por eles no estágio, assim não nos propomos a analisar as atitudes deles como profissionais.

6 Referências

ALLWRIGHT, D. Prioritising the human quality of life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers? IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.).

Educação de professores de línguas. Os desafios do formador. Campinas: Pontes, 2008, p. 127-144.

ANTONEK, J.; MCCORMICK, D.; DONATO, R. The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, 1997, p. 81, 15-27.

AU, K.H. Communities of Practice. Engagement, imagination, and alignment in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, n.53, vol.3, 2002, p.222-227.

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. *Crenças e Ensino de Línguas.* Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BRITO DE ALBUQUERQUE COSTA, H. Competências orais e escritas em línguas estrangeiras na PUC/SP: novos percursos e práticas pedagógicas na formação do futuro professor. IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador.* Campinas: Pontes, 2008, p. 283-292.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education.* USA: C.U.P. 2009.

CARON, S. *L'insertion professionnelle des enseignants et des enseignants débutants abordée dans la perspective d'une «participation périphérique» à une communauté de pratique.* Essai, Faculté de Sciences de l'Éducation, Université Laval, 1998, p.10-20.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research.* Great Britain: Burgess Science Press, 1993.

FERGUSON, P. A reflective approach to the methods practicum. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 1989, p. 36-41.

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* Sao Paulo: Centauro editora. 1980.

_____. *Educação e Mudança.* 16^a ed., São Paulo: Paz e Terra, 1990.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3ª.edição/5a.edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, G.; GIMENEZ, T. Sociocultural and political issues in English teacher education: policies and training in Argentina, Brasil, Chile and Colombia. IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 30-33.

HABERMAS, J. *Conhecimento e Interesse*. Introdução e Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

HARRINGTON, S. C. *The nature of pre-service teacher's reflection through different kinds of reflective experiences and professional development contexts*. PhD Thesis, The Pennsylvania State University, U.S.A. 2001.

JOHNSON, N. M. *Teacher's theories and beliefs of literacy instruction: factors that shape beliefs and complexities that impact implementation of beliefs*. PhD theses, The University of Iowa, Iowa City, Iowa, U.S.A. 1998.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge. 2009.

LANTOLF, J. Sociocultural theory and second language learning. Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 78, 1994, p. 418-420.

_____; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 1-32). Norwood, NJ: Ablex Publishing. 1994.

LEONT'EV, A.N. *Activity, consciousness, and personality*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.

LITTLE, D. Tandem language learning and learner autonomy. In LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 37-44.

LORTIE, D. *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press. 1975.

MAGNO E SILVA, W. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor?. IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.) *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 293-302.

PARKS, S. Same task, different activities: Issues of investment, identity, and use of strategy. *TESL Canada Journal*,. 17 (2), 2000, p. 64-68.

PERRENOUD, Ph. *Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants: une introuvable synchronisation*. Communication au Symposium Les réformes en éducation, leur impact sur l'école e sur la formation des maîtres dans le cadre du Réseau Éducation-Formation (REF), Montréal, 25-26 septembre 1996. 1998.

RICHARDS, J.C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

SINGH, G.; RICHARDS, J.C. Teaching and learning in the course room. In: A. Burns; J.C. Richards, (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education*. USA: C.U.P., 2009, p. 201-208.

SMAGORINSKY, P.; COOK, L.S.; MOORE, C.; JACKSON, A.; FRY, P.G. Tensions in learning to teach: Accommodations and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 2004, p.8-224.

STURM, L. A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. IN: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas. Os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008, p. 339-350.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.13, 2000, p.5-24.

VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. Edited and Translated by Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar. USA: The Massachusetts Institute of Technology, 1962.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1985.

ABSTRACT: The purpose of this study is to investigate if and how pre-service teachers' beliefs about teaching were influenced by their teaching experiences during supervised practicum in a Letters faculty. The participants were pre-service students enrolled in a teacher education program in a São Paulo State University, in the "Prática de Ensino de Língua Estrangeira II" course. In this paper, we investigate how pre-service teachers can modify their beliefs about teaching EFL during practicum, if that change is possible. A qualitative research paradigm was used and data collection means were questionnaires, interviews, observation and documents written by pre-service teachers. As a result, the practicum was considered fundamentally important in the social and cultural construction of the student-teacher knowledge and an important factor of impact and transformation in the pedagogical beliefs presented in the speech.

KEY-WORDS: FL teacher education. Pedagogical beliefs. Community of practice.

Crenças e Ensino de Línguas: Percepções de Futuros Professores de Língua Espanhola em Formação

Beliefs and Language Teaching: Perceptions of Future Undergraduate Spanish Language Teachers

Maria José Laiño¹

Camila Teixeira Saldanha²

“A sala de aula não é somente o lugar para se aprender língua materna ou estrangeira. É também o lugar para se aprender a pensar sobre a aprendizagem ou sobre fatores desse processo, como as crenças, os estilos e as estratégias de aprendizagem e suas mudanças” (BARCELOS, 2007, p. 23).

Resumo: Este artigo tem por objetivo principal demonstrar as possíveis crenças de futuros professores de língua espanhola, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Como aporte teórico nos orientamos principalmente pelos preceitos de Barcelos (1995, 2001, 2004), Almeida Filho (1993, 2004), Leffa (1988, 1991) e Silva (2005). Esta investigação caracteriza-se como sendo qualitativa, de delineamento descritivo, haja vista que, de acordo com Bodgan e Biklen (1994) seus dados foram recolhidos em forma de palavras e não de números, sem a preocupação de fazer uso de regras estatísticas. Trabalhamos com a descrição e interpretação de informações coletadas por meio da aplicação de um questionário aberto, composto por seis perguntas, das quais fazemos um recorte e apresentamos os resultados de quatro delas. Os grupos participantes deste estudo são formados por catorze alunos da segunda fase do Curso de Licenciatura em Letras e Literaturas de Língua Espanhola da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e onze alunos da segunda fase do Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Como resultados parciais, percebemos a presença de crenças latentes acerca do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras entre os e estudantes dos cursos de Letras da UFFS e UFSC, bem como a necessidade de pesquisas que visem não só detectar quais crenças estão presentes entre futuros professores de línguas, mas também estudos que proponham uma formação docente baseada na discussão e reflexão.

Palavras-chaves: Ensino de língua. Crenças. Formação de professores.

¹Mestre e doutoranda em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). Professora Assistente II do Curso Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

²Mestre em Educação (PPGE/UFSC). Professora Assistente I do Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras (DDLE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

1 Introdução

Através de nossa experiência como professoras de espanhol como língua estrangeira em curso de licenciatura, surge o interesse de verificar algumas possíveis crenças de nossos alunos, graduandos em Letras de duas Universidades Federais. Esta necessidade advém de algumas discussões levantadas em sala de aula com os estudantes sobre temas relacionados ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE). Logo, o principal objetivo deste trabalho é o de identificar as possíveis crenças de futuros professores de língua espanhola, pois acreditamos que o estudo das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas deve ser abordado em sala de aula de LE, para que influencie de forma positiva na formação dos licenciandos, dando-lhes oportunidades de reflexão sobre questões metodológicas que estão diretamente ligadas e influenciadas por suas crenças.

O presente artigo está permeado indiretamente pelos preceitos linguísticos de Bakhtin (2010), no sentido de que as crenças são formadas e influenciadas a partir do contexto socio-interacional do indivíduo, as quais têm papel determinante para a sua postura perante os outros. Também nos apoiamos em Barcelos (1995, 2001, 2004), Almeida Filho (1993, 2004), Vilson Leffa (1988, 1991), Silva (2005), entre outros, que foram usados como suporte para a realização deste estudo.

Com o objetivo de discutir as possíveis crenças de futuros professores de língua espanhola, estudantes do curso de Letras Espanhol das Universidades UFSC e UFFS, optamos por recorrer aos métodos qualitativos de análise. A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um questionário aberto, composto por seis perguntas, das quais fazemos um recorte e apresentamos os resultados de quatro delas. Os grupos participantes deste estudo são formados por catorze alunos da segunda fase³ do curso de Licenciatura em Letras e Literaturas de Língua Espanhola da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e onze alunos da segunda fase do curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

O artigo está organizado em cinco seções, incluindo a metodologia e as considerações finais. Na primeira parte discutimos o conceito de crenças dentro do campo de estudos da Linguística Aplicada (LA). Posteriormente, fazemos uma breve discussão sobre crenças e formação de professores de LE. Num terceiro momento são elencadas as crenças mais comuns entre os estudantes de Letras. Na quarta seção expomos a abordagem metodológica utilizada e, por fim, discutimos a análise dos dados, exemplificando as possíveis crenças identificadas nas respostas dos estudantes de Letras.

2 Um passeio pelos conceitos referentes às crenças

³A segunda fase, em ambas as Universidades, corresponde ao segundo semestre do primeiro ano de Curso.

A partir dos anos 90 para cá, o tema *crenças* tem sido amplamente discutido no âmbito da área de LA⁴, no contexto brasileiro. Além desta área, outras também abordam o tema, pois se trata de um conceito antigo e multidisciplinar, por se tratar de algo inerente ao comportamento e aprendizagem do ser humano. Ou seja, os sujeitos estão formados por crenças de todas as esferas, sejam elas por experiências já vivenciadas ou por acreditar em algo que alguém lhe passou como verdadeiro, e têm papel determinante na forma como o sujeito irá se colocar perante o mundo.

Ainda que somente a partir dos anos 90 o tema crenças tenha ganhado maior notoriedade, foi no final da década de 70 que Hosenfeld a denominou como “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”⁵ como título de seu artigo, para fazer alusão àquilo que os estudantes de línguas acreditavam antes de começar a estudar o novo idioma. Barcelos (2004), uma das pesquisadoras precursoras sobre o tema juntamente com Leffa (1991) e Almeida Filho (1993), explica que foi por conta da abordagem comunicativa, em que o foco estava no processo de aprendizagem do aluno e não mais em seu produto, que a temática crenças despontou nas pesquisas entre os linguistas aplicados.

De acordo com Barcelos (2004), não há apenas um conceito sobre crenças na LA e é devido a esta diversidade e divergência que o assunto se torna complexo. Além disso, a nomenclatura também varia e é possível encontrar diferentes expressões como “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995); “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997); “crenças culturais” (GARDNER, 1988); “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), entre inúmeras outras (BARCELOS, 2004, pp. 8-9). Segundo Barcelos (2004), os diferentes termos usados para se referir ao mesmo fenômeno indicam distintos olhares e metodologias de conceber as crenças.

Segundo o dicionário online *Aulete*, há as seguintes acepções para o verbo crenças: (cren.ça) (1) Ação ou resultado de crer (com ou sem razões, motivos, confirmação objetiva etc.); estado mental de quem crê: *Não perde a crença na vitória final.*; crença na astrologia; (2) Fé religiosa; (3) Aquilo que uma pessoa ou grupo consideram como verdadeiro (crenças filosóficas); e (4) Profunda e íntima convicção; CERTEZA; CONFIANÇA: *Nada abala sua crença na Justiça.* Desta maneira, podemos entender que as crenças estão diretamente relacionadas com o contexto no qual estamos inseridos. Isto é, as crenças deixam transparecer traços culturais, tanto individuais, como coletivos.

Assim como as nomenclaturas, são diversos os conceitos propostos para as crenças, no entanto, neste artigo apresentaremos os conceitos dos últimos quinze anos, a fim de criar um recorte deste elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para Putcha (1999) e Sadalla (1998) as crenças estão diretamente ligadas com as experiências, sendo elas influenciadoras da forma de como o indivíduo age, fazendo interlocução com a experiência, a qual colabora na construção de determinadas crenças (MULIK, 2008).

⁴Para saber sobre a extensa publicação sobre crenças verificar o artigo de Silva e Rocha (2007), intitulado “Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada”. Os autores fazem um amplo levantamento sobre artigos, livros, dissertações e teses que tratam sobre o assunto.

⁵Título original: *Students' mini theories of second language learning.*

No campo escolar, mais especificamente no contexto de aprendizagem de línguas, Barcelos (2001) define de forma bastante sucinta e precisa afirmando que crenças são “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (p. 72). Ou seja, podemos intuir que as crenças influenciam de forma direta na maneira como enxergamos e encaramos o processo de ensino/aprendizagem de um novo idioma. Por exemplo, se algum aluno acredita que somente viajando ao país onde da língua alvo é que aprenderá da melhor forma a língua, provavelmente não estará muito motivado estudando a LE no Brasil, pois acreditará que nunca poderá ‘dominar’ de forma completa a língua sem vivenciá-la no seu país de origem.

Silva (2005), em seu conceito de crenças, consegue juntar a essência dos conceitos supramencionados, definindo-as como:

“ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo” (Silva, 2005, apud SILVA; ROCHA, 2007, p. 1022).

Outro fator que tem papel influenciador no que se refere ao grande número de definições sobre crenças é sua relação com o conhecimento. Há divergências de opiniões e pesquisas que caminham e afirmam diferenças e ligação entre os termos (MIRANDA, 2005). O próprio Hosenfeld (1978), em seu artigo, já usa a palavra “conhecimento” para definir o que se acredita que sejam crenças, pois as denomina como sendo “conhecimento tácito dos alunos”.

Diante de tantas definições que podem ser encontradas com relação a este assunto tão multidisciplinar, acreditamos que a definição de Barcelos (2006) seja a mais adequada para o contexto deste artigo, pois define crenças de forma ampla, porém ainda é possível especificá-las e fazer uma interface com o contexto escolar:

“crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (p.18).

3 Crenças e formação de professores de LE

De acordo com Mulik (2008), a importância da temática crenças está diretamente ligada ao fato de acreditar-se que elas influenciam as escolhas pedagógicas utilizadas pelo professor em sala de aula, assim como as estratégias usadas pelos alunos em seu processo de aprendizado.

Outro motivo que nos leva a acreditar na importância de estudos voltados para a área de crenças e ensino de línguas é o fato de o comportamento do professor em sala de

aula ser, em grande medida, resultado do que o professor pensa, do que ele conhece, de suas estratégias para se apropriar das informações e fazer usos destas na resolução de tarefas (SADALLA, 1998). Desta maneira, se faz necessário considerar a forma como pensam professores em formação, pois compartilhamos a ideia que seu pensamento “irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino” (KUDIESS, 2005, p. 43).

Observa-se que há um consenso entre linguistas aplicados sobre o fato que as crenças relacionadas ao processo de ensino-aprendizado de uma LE exercem poder na formação e atuação de futuros professores. Desta maneira entende-se que há a necessidade de se identificar e compreender as crenças desses alunos em formação. De acordo com Pajares (1992) citado por Barcelos (2001, p. 73)

“as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Em outras palavras, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem. Na literatura em LA, a relação entre crenças e ações refere-se à maneira como as crenças podem influenciar a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem”.

A começar por estes autores, podemos entender que muitas das práticas adotadas pelos professores em sala de aula estão diretamente ligadas às suas crenças e isso acaba gerando um tipo de “cultura do professor”, cujo termo foi utilizado por Kudiess (2005, p. 79). A autora explica que as crenças comuns e compartilhadas pelos professores são resultado de experiências individuais semelhantes vividas que fizeram, e ainda fazem, sentido para os docentes e são utilizadas em sala de aula. Kudiess afirma que essas crenças são comuns, pois são transportadas, copiadas ou reproduzidas, fazendo parte de uma mesma cultura; seus participantes “identificam-se entre si porque pensam igual e agem da mesma forma, usam os mesmos conceitos e ideias e possuem padrões de comportamento e conhecimento semelhantes” (*ibid*).

Soares e Bejarano (2008) compreendem as crenças como sendo percepções individuais, mas que vão além da individualidade, pois estão imersas na convivência coletiva dos indivíduos, entre os membros de uma sociedade, que tanto influenciam como sofrem influências da “realidade” onde o indivíduo está imerso. A partir disso, podemos compreender que as crenças também têm uma origem coletiva, uma vez que os indivíduos se constroem e se desenvolvem a partir de experiências prévias vivenciadas, de seus valores e costumes, fazendo com que as crenças tenham uma relação direta com fatores culturais. De acordo com as autoras,

“as crenças resultam da relação do sujeito com sua profissão, dos seus valores pessoais, da relação que estabelece com sua classe social, dos seus interesses, da sua posição diante do mundo, da sua opção política, enfim, da sua história de vida, que resulta da análise que ele faz do real, que é retocado e transformado considerando o que o sujeito pensa que seja ou deva ser” (p. 61).

Ainda que estudos sobre crenças sejam necessários para a desmistificação dessas percepções, sabemos que a quebra de alguns paradigmas, dentro do ambiente escolar, por exemplo, não é tarefa muito fácil. De acordo com Soares e Bejarano (2008) a solidificação das crenças se dá

“a partir dos conhecimentos, saberes e valores adquiridos em um determinado período por uma pessoa e que lhe oferece segurança de tal forma que mesmo com o avanço das teorias – que podem, inclusive, discordar dessas elaborações – eles se recusam a ser modificados, especialmente se em algum momento elas lhes possibilitaram resolver alguma questão” (p. 63).

As autoras supracitadas salientam que a cristalização das crenças produz interferências no aprendizado de novos conteúdos, principalmente se este novo conhecimento for em contra às crenças já enraizadas. Porém, essa consolidação não impede que essas crenças possam ser (re) avaliadas e modificadas.

Horwitz (1988) apud Mulik (2008) também compartilha da ideia que desmistificar crenças não é uma tarefa simples, mas acredita que é possível que o professor crie consciência sobre elas, até porque as crenças podem se tornar um entrave para um aprendizado bem sucedido. Igualmente, a autora discute que é função do professor formador fazer com que seus alunos reflitam sobre tais aspectos, salientando a importância do ensino reflexivo. Segundo a autora, “se o professor reflete sobre suas crenças e suas ações, provavelmente fará com que seus alunos reflitam sobre o que pode ajudar ou atrapalhar o aprendizado da LE” (p. 2602).

De acordo com Barcelos (2001, p. 86) a aprendizagem reflexiva diz respeito “à conscientização dos alunos sobre como eles aprendem uma língua estrangeira”, o que significa levá-los a pensarem e refletirem sobre vários aspectos que estão envolvidos no complexo processo de ensino e aprendizagem de uma LE (SILVA, 2005).

Aprender de maneira reflexiva, de acordo com Barcelos (2001, p. 86),

“significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias, estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula”.

Barcelos et al. (2004) enfatizam a importância dos cursos de Letras tomarem conhecimento sobre os tipos de crenças que seus alunos apresentam para que se possa prepará-los e estruturá-los de tal forma que proporcionem discussões acerca desses temas e gerem questionamentos em relação às crenças. Desta forma, se buscará por um ambiente reflexivo, onde seja possível propor modelos e soluções que possam servir como suporte para discussões e reflexões na formação inicial e contínua desses futuros professores.

Almeida Filho (2004) aponta que aqueles professores que estão em formação inicial ou já em serviço, necessitam de condições básicas para se manterem na posição de formador e professor reflexivo. Estão entre essas condições, segundo o autor: dispor de tempo e disposição para observar e pensar; estar aberto à auto-avaliação; alternar ensino, reflexão com auto-percepção de filosofia de ensino, leituras com discussões, mais ensino, mais reflexão etc. Para o autor,

“o processo de aprender a ensinar e o de auxiliar professores a se governarem no exercício da reflexão para um ensino contemporâneo que ambiciona fazer conhecer bem mais do que a forma da língua-alvo precisa ser reconhecido como teorizável em termos de paradigmas formadores próprios e diferentes dos do processo de aprender e ensinar língua(s)” (p. 11).

Em outras palavras, Almeida Filho preconiza que as teorias são distintas entre si, ou seja, que uma teoria responsável por sustentar preceitos sobre a linguagem e a língua é diferente de uma que dá conta de elementos de ensino de línguas, que por sua vez, é diferente das teorias que aportam conceitos para a formação de professores e alunos.

Considerando as condições mínimas elencadas por Almeida Filho (2004) para a formação docente baseada na reflexão, entendemos que é significativo que nós, como professoras formadoras, devamos assumir práticas pedagógicas que busquem modificar possíveis posições enraizadas em nossos alunos em formação e, como profissionais da educação, nos preocupemos em considerar as crenças como um elemento chave para a mudanças de comportamentos.

Paulo Freire (1979, p. 11) já alegava que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. Para ele, a educação só é possível porque nós, seres humanos, somos incompletos e temos consciência disso; podemos refletir sobre nós mesmos e colocar-nos numa determinada situação, buscando constantemente ser mais. Além disso, não é possível estar em um processo de ensino-aprendizado sem levar em consideração o estudante; conhecer o que já sabe; o que e como pensa sobre o objeto de estudo. O educador afirma que, como somos capazes de fazer esta auto-reflexão, podemos descobrir-nos inacabados e é justamente esta a raiz da educação. Bomfim e Conceição (2009), inspirados em Freire, ousam acrescentar que “nenhuma reflexão sobre a educação é possível sem que também possamos refletir sobre o que somos, o que pensamos e acreditamos, e sobre o professor que desejamos, de fato, nos tornar” (p. 63).

Diante disso, acreditamos que por meio de uma maior compreensão das crenças de futuros professores, podemos reunir os elementos necessários para promover uma formação mais consciente e reflexiva, buscando melhor adequação de nossos objetivos, conteúdos e práticas em sala de aula.

4 As crenças mais recorrentes entre estudantes de Letras

A partir do exposto até o momento, podemos afirmar que as crenças são um dos elementos inerentes no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Ainda mais, as crenças são necessárias, pois são tecidas pela cultura do sujeito, além de revelar e transparecer algum tipo de reflexão feita sobre o assunto.

Muitos dos trabalhos que abordam a questão das crenças apresentam e relacionam as crenças que fazem parte do contexto de futuros professores de línguas como Florêncio, 2012; Mulik, 2008; Kudiess, 2005; Silva, 2012; entre muitos outros.

Barcelos (2007) também apresenta de forma sucinta e como forma de exemplificar algumas das crenças encontradas por ela de estudantes de Letras, a saber:

- “É preciso ir para o exterior para se aprender inglês;
- Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos;
- “É preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira” (p. 4).

Ao mesmo tempo em que apresenta crenças de estudantes, também inclui duas preocupantes crenças, porém muito presentes, de professores já atuantes:

- “Não é possível aprender inglês em escolas públicas; e
- Os alunos são desinteressados e fracos e por isso só devo ensinar coisas fáceis e básicas” (*ibid*).

Nem todas as crenças que fazem parte do imaginário de estudantes de Letras são negativas para o seu processo de aprendizado da língua. Abaixo estão os resultados de uma pesquisa feita por Mulik (2008), obtida através de um questionário aplicado com estudantes de Letras da PUC-PR. Muitas das crenças, como ilustradas a seguir, podem ter papel motivador para o processo de aprendizado (crenças nº. 6 e 7, da citação abaixo) e refletem que o conhecimento de língua está ligado diretamente com a cultura (crenças nº. 2 e 8, da citação abaixo). Além disso, está presente a consciência de aprender uma língua para uma melhor opção no mercado de trabalho, como demonstra a crença número quatro:

“1- CDs e DVDs podem auxiliar no processo de ensino-aprendizado de LE; 2- Saber uma LE facilita na comunicação e interação com outros povos; 3- Você não deve dizer nada na LE até saber dizer corretamente; 4- Se eu aprender uma LE terei mais chances de conseguir um bom emprego; 5- O melhor lugar para aprender uma LE não é na universidade; 6- Aprender LE exige força de vontade; 7- Qualquer pessoa pode aprender uma LE; 8- Saber uma LE facilita no acesso as literaturas da língua aprendida; e 9- Quando não sei uma palavra tento assimilar pelo contexto” (MULIK, 2008, p. 9).

Silva (2005) apud Florêncio (2012, p. 5) apresenta outras crenças provenientes de estudantes de Letras Inglês de uma Universidade pública do interior de São Paulo e, dentre elas, destacamos as duas que seguem:

- (i) não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês;*
- (ii) para aprender uma LE, é preciso falar o tempo todo.*

Estas crenças claramente sofrem a interferência dos métodos de ensino mais recentes, tendo como destaque a abordagem comunicativa (doravante AC). De acordo com Leffa (1988, p. 21)

“o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa a poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical”.

Isto é, o foco está na questão comunicativa, diferente das metodologias de ensino nos métodos anteriores. De forma distinta do primeiro método Gramática e Tradução (MGT), em que a língua materna era ferramenta de ensino, na AC a língua do aluno é um elemento que deve ser ‘esquecido’ durante as aulas, para incitar o pensamento e as conversas em língua estrangeira. Para os professores que aderem a AC como pano de fundo de sua metodologia de ensino, a tradução só deve ser usada como último recurso, e esta metodologia e forma de pensar é passada para os alunos que, conseqüentemente, podem perpetuar esta crença em sua didática.

Miranda (2005) apresentou em sua dissertação de mestrado os resultados de sua pesquisa com professores e alunos de escolas públicas. Uma das crenças apontadas em seu questionário foi a que envolve o livro didático. Em sua pesquisa, 70% dos alunos entrevistados atribuem o adjetivo ‘indispensável’ ao livro didático. Quiçá estes alunos tiveram experiências positivas com o uso dos livros ou não tiveram contato com o tipo de ensino onde o professor preparava o próprio material. Miranda apresenta alguns trechos das entrevistas feitas com os alunos que fazem parte dos 30% restantes e destacamos o seguinte trecho:

“PESQ: O livro didático é indispensável para o ensino-aprendizagem de inglês. Você disse que concorda em parte. Por quê? A4: Porque eu acho que tem coisas que a gente pode aprender no livro, né, mas tem coisas que a gente pode aprender com o professor... PESQ: Mas sem o livro, ficaria um pouco mais difícil? A4: Acho que não, o professor sabendo explicar, mas o livro assim... a gente ia aprender mais um pouco. PESQ: Ah, então o livro poderia não existir como não existe. E [...] tá dando pra aprender direitinho? A4: Ta” (p. 150).

Nesta resposta/conversa observa-se que, embora o aluno ache o livro indispensável, ainda responsabiliza o professor pelo seu aprendizado, quando afirma “o professor sabendo explicar...”. Isto é, já se configura como outra crença, a de depositar no professor o dever de ensinar como única forma de aprendizagem do aluno. O mesmo teor da resposta anterior encontra-se nesta: “A9: O livro não é necessário pra fazer as tarefas, só às vezes serve pra aprender alguma coisa e entender. O professor pode substituir por outras coisas” (p. 150). Está claro que o aluno se refere ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, porém o livro didático também serve como recurso disponível fora do ambiente escolar. Portanto, os alunos também podem procurar outras formas de estudar por conta própria que não sejam advindas única e exclusivamente de seu professor.

A partir destes e de muitos outros estudos realizados em diferentes contextos de ensino/aprendizagem brasileiros, podemos observar que a presença de crenças é um elemento recorrente entre professores de línguas, assim como entre os estudantes, motivo pelo qual nos leva a acreditar na importância de investigá-las e analisá-las para um melhor entendimento da formação desses profissionais de LE, com especial atenção aos nossos alunos das universidades UFSC e UFFS, que estão em fases iniciais de formação. Acreditamos que o conhecimento das crenças nos permitirá repensar de maneira mais consciente sobre nossas práticas em sala de aula e, conseqüentemente, criar estratégias que visem discussões mais reflexivas por parte desses estudantes.

5 O percurso metodológico

Com o objetivo de discutir as possíveis crenças de futuros professores de língua espanhola, estudantes do curso de Letras Espanhol das universidades UFSC e UFFS, optamos por recorrer aos métodos qualitativos de análise. O processo de coleta de dados aplicado com estes alunos é de viés qualitativo e descritivo. Para Bodgan e Biklen (1994, p. 48) a pesquisa qualitativa também se configura como descritiva, pois os “dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Portanto, trabalhamos com descrições e comparações, bem como compreensão dos significados que determinados acontecimentos têm para as pessoas em diferentes contextos.

De acordo com Gil (2002), a análise de um único ou de poucos casos não fornece uma base consistente para generalizações, entretanto, o objetivo deste estudo não é o de propiciar o conhecimento exato das características de um determinado objeto de estudo. Para o autor, os objetivos do estudo de caso não são os de propiciar o conhecimento “preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (p. 55). Nosso objetivo maior não é o de criar padrões que possam ser aplicados na análise de outros contextos voltados para a formação de professores, mas sim, interpretar e descrever as possíveis crenças dos alunos em formação dos cursos de Letras.

Os grupos participantes deste estudo são formados por catorze alunos da segunda fase do Curso de Licenciatura em Letras e Literaturas de Língua Espanhola da UFSC e onze alunos da segunda fase do Curso de Letras Português e Espanhol da UFFS, com idade variável entre os 18 e 60 anos. A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um questionário aberto, composto por seis perguntas, das quais faremos um recorte e apresentaremos os resultados de quatro delas. Todos os alunos foram notificados que as informações ali obtidas seriam utilizadas somente como fonte de dados para esta pesquisa, sendo suas identidades mantidas em absoluto sigilo, uma vez que não havia lugar para identificação no próprio instrumento de pesquisa. Por questões práticas de organização, os alunos participantes da pesquisa serão identificados por números, seguidos de letras, de acordo com a universidade pertencente. A letra 'A' refere-se à UFFS e a letra 'B', à UFSC.

5.1 Análise dos dados

Através do questionário aplicado aos participantes a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem de LE foi possível identificar as seguintes crenças:

a) Existe um idioma mais fácil para se aprender

Podemos perceber, através do discurso dos participantes, que existe uma preferência por algum idioma, sendo este considerado mais fácil em detrimento de outro, por vários motivos. Quando interrogados “*Se há algum idioma que lhe pareça mais fácil aprender? Qual seria e por quê?*”, alguns relatam ser o espanhol, outros o inglês. Observemos os excertos abaixo:

| |
|--|
| <i>Aluno 10B: Espanhol, pela proximidade e história da língua. É parecida com o português, mesmas origens.</i> |
| <i>Aluno 9B: O espanhol me parece mais próximo, por que em Florianópolis, principalmente no verão, recebem muitos turistas de países próximos, como Argentina e Uruguai. Consequentemente aqui arrisca-se um 'portunhol' que aproxima a segunda língua (...)</i> |
| <i>Aluno 8B: Creio que o inglês, por ser mundialmente exposto e o espanhol pela proximidade linguística com o português e pela proximidade continental dos países latino americanos com o Brasil</i> |
| <i>Aluno 3A: O idioma que parece ser o mais fácil é o inglês, pois suas regras gramaticais são mais simples, e em virtude disso seria mais fácil.</i> |
| <i>Aluno 7A: O espanhol, pelo fato de sermos “vizinho” e assim possibilitar uma convivência na língua, também por ser “parecido” com o português. Muitas vezes facilitando na compreensão da leitura.</i> |
| <i>Aluno 9A: O inglês e o espanhol. Porque vivemos constantemente com eles, estão presentes nas músicas, nos livros, na televisão e nos demais meios de comunicação. Então por convivemos com eles, temos uma facilidade maior em aprender e há oportunidades de praticar.</i> |

Ao que diz respeito a essa crença, Silva (2005) destaca duas variáveis: a primeira está relacionada com a dificuldade existente em se classificar um idioma como sendo mais fácil ou mais difícil que outro. A outra diz respeito aos motivos que estão intimamente ligados com a mesma e que, por sua vez, colaboram de alguma maneira para que muitos alunos acreditem que o inglês é mais fácil que o português, por exemplo.

Segundo o autor, o que tem contribuído para a permanência dessa crença “é o ensino vigente de língua estrangeira e materna na maioria das escolas regulares, em que se prioriza o domínio de estruturas gramaticais, enfocando em todas as séries do Ensino

Fundamental o verbo “To Be” e muitas vezes avançando pelo ensino médio” (p. 138). Desta maneira, comentários típicos realizados em sala de aula, de que a “inglês é fácil”; “é bem mais fácil que a língua portuguesa”, entre outras, em busca de estimular o aprendizado dessa língua, acabam imortalizando esta crença.

O fato de muitos brasileiros acreditarem em que o espanhol é mais fácil se dá pela proximidade das duas línguas. Em contrapartida, essas mesmas pessoas não levam em consideração que falar “portunhol” não é sinônimo de saber a língua e que por ser próxima, ou parecida, não significa ser igual. Cada uma tem suas particularidades e especificidades que precisam ser respeitadas igualmente. Todos os idiomas apresentam graus diferentes de dificuldade e todo aprendizado depende de muitos fatores, como por exemplo, motivação, ansiedade, personalidade, estilos de aprendizagem, as próprias crenças, memória de trabalho, entre outras (ELLIS 2008 apud GIL, SILVA e D'ELY 2010).

É importante salientar também que muitos dos alunos que responderam o questionário têm a consciência de que aprender um novo idioma sempre acarreta alguma dificuldade, seja qual for, como podemos observar nas respostas abaixo:

Aluno 4A: A questão de aprender um idioma é muito complexa, pois o aprendizado pode ser difícil em qualquer idioma, por isso acredito que a facilidade, ou não depende do grau de vontade do aprendiz.

Aluno 6A: Aprender um idioma nunca é fácil porque há além da própria língua outros fatores culturais e até mesmo de identidade que influenciam, no entanto para nós, falantes do português que surgiu do Latim, é mais fácil aprender as outras línguas que também surgiram dele do que qualquer outra como o alemão, por exemplo.

O estudante 4A levanta uma questão bastante determinante para o sucesso do aprendizado de um novo idioma: vontade do aprendiz. Krashen (1982) citado por Carioni (1988) explica e apresenta cinco hipóteses que fundamentam sua teoria de aquisição e aprendizagem de segunda língua, dentre as quais destacamos a hipótese intitulada de filtro afetivo. Esta hipótese “está relacionada com o papel que fatores tais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança desempenham no processo de aquisição de uma língua” (p. 56). Os resultados do estudo do teórico indicam que estudantes com uma atitude mais positiva aprendem a língua com mais facilidade do que aqueles que têm o filtro afetivo muito alto. Portanto, a forma como se enxerga e se reconhece a língua que se propõe aprender é decisiva para o processo de aprendizado. Igualmente, questões como ‘identidade’ e ‘fatores culturais’, como apontado pelo aluno 6A, influenciam diretamente neste processo de aprendizagem, corroborando a teoria de Krashen.

b) Para aprender um idioma, é preciso morar no país em que ele é falado

Segundo Barcelos (1995) esta é uma das crenças mais levantadas por vários estudiosos da Linguística Aplicada, na qual para se aprender uma LE é necessário viver no país onde ela é falada. Esta crença também se faz presente em algumas das respostas dos participantes de nossa pesquisa.

Inicialmente tínhamos a hipótese de que a maioria de nossos alunos demonstraria uma tendência em concordar com essa crença. Surpreendentemente, dos 25 participantes, 15 deles compartilham da opinião que não é necessário viver no país onde a língua é oficial para que se possa aprendê-la em sua totalidade. Igualmente, os participantes convergem na opinião que para aprender um idioma é necessário muita dedicação, interesse e empenho, além de outros fatores. De forma muito acertada, os acadêmicos alegam que não seria produtivo o indivíduo morar no país onde a língua é falada e viver de maneira 'isolada', convivendo somente com pessoas de sua mesma nacionalidade. Certamente o aprendizado será prejudicado e o estudante não irá alcançar um nível de proficiência satisfatório. A esse respeito, destacamos o trecho abaixo:

Aluno 13B (...) *Se uma pessoa que está no exterior se cercar de pessoas do mesmo país, provavelmente ela irá aprender muito pouco.*

Muitos dos participantes salientam que viver no país da língua alvo pode contribuir para uma melhor desenvoltura oral, para “perder o medo” do novo idioma, para reforçar aquilo que já aprendeu em sala de aula e ter contato com os costumes da cultura em questão, mas não que este seja um quesito primordial e necessário para aprender uma LE.

Apesar das opiniões a respeito dessa crença apresentar aparente homogeneidade, destacamos cinco alunos que demonstraram resistência sobre esse aspecto, alegando não ser possível aprender outro idioma e seus aspectos culturais apenas estudando no Brasil, como podemos observar nos excertos a seguir:

Aluno 3B: (...) *só que idioma vem junto com ele o aspecto cultural. E isto só aprendemos no exterior. Vivenciar um idioma na plenitude, somente não exterior.*

Aluno 1A: *Uma pessoa que mora no país que fala a língua que ela está aprendendo com certeza vai aumentar a sua capacidade, vocabulário, e compreensão oral, pois o contato diário lhe conduzirá a isso.*

Aluno 3A: *Seria a melhor opção, pois experimentar e adquirir o conhecimento no país é uma experiência rica (...)*

Aluno 4A: *Acredito que um tempo de estadia em um país que se fala a língua é muito importante para o aprendiz, pois o estudante vai estar totalmente incluso na prática do que aprende.*

Aluno 11A: *Embora nada seja absoluto, creio que sim, porque aprendemos de fato a língua quando entendemos a cultural na qual está imersa. Além disso, é importante ouvir e falar*

constantemente para aprofundar a fluência.

De acordo com Barcelos (1995) o fato de muitos alunos acreditarem que o país da língua-alvo é o lugar ideal para aprender a língua estrangeira se dá por haver uma divisão geográfica entre o *lá* (exterior) e o *aqui* (Brasil). Segundo a autora, a sensação de que *lá* se aprende a língua e *aqui*, somente a gramática “pode ser um reflexo da experiência anterior de aprendizagem de línguas desses alunos, que privilegia a gramática e o ensino de estruturas da língua em detrimento da comunicação” (p. 103).

O quadro apresentado abaixo, extraído de Barcelos (1995), ilustra um resumo desse “sistema de compensações criado pelos alunos de acordo com suas crenças e os pressupostos culturais advindos delas”:

| Quando se diz... | ... o pressuposto cultural é... |
|---|--|
| a. “lá se aperfeiçoa e a entonação fica mais natural” | aqui não se aperfeiçoa e não se consegue ter uma entonação natural |
| b. “lá se aprende sotaque” | aqui se aprende o resto(gramática, formas, vocabulário), menos o sotaque |
| c. “lá se melhora a base”. | aqui se adquire a base, mas não muito bem. Aprende-se o mínimo |
| d. “se me jogarem lá no exterior eu sei me virar” | aqui não me saio muito bem |
| e. “posso usar o que eu já sei lá fora” | aqui eu não consigo usar |

Quadro 1: Pressupostos culturais da crença na aprendizagem de línguas (BARCELOS, 1995, p. 102).

Silva (2005) afirma que, atrelado a essa crença, há outro fenômeno que deve ser considerado: a crença de que no Brasil o ensino de línguas é ineficiente, ou seja, que *aqui* se aprende apenas o básico, o “mínimo”, enquanto que no exterior (*lá*) o aluno “soltaria o verbo”, ganharia fluência na língua estudada. Barcelos (1995) acredita que a origem desta crença se dá pelo fato que o ensino de idiomas em nosso país está calcado em metodologias tradicionais em detrimento da comunicação.

c) O mais importante do aprendizado de uma língua estrangeira é a gramática

De acordo com alguns participantes, a gramática é o elemento mais importante a ser dominado pelo estudante de LE. Alguns deles declaram concordar com a afirmação de que as estruturas gramaticais são os eixos norteadores do aprendizado e ainda acrescentam que:

Aluno 2B: *Para haver uma coerência na fala é preciso que se tenha o mínimo de conhecimento sobre a gramática.*

Aluno 5B: *(...) ter uma gramática te ajuda a falar, escrever e se expressar bem.*

Aluno 1A: *(...) é a partir da gramática que saberemos onde empregar de forma correta as palavras (...)*

Aluno 3A: *Sim, pois com a gramática você poderá aprender a falar de uma forma que as pessoas possam compreender e assim poderá falar naquele idioma.*

A gramática é um dos elementos mais antigos presentes nos métodos de ensino e aprendizagem de LE. Já era utilizada como elemento essencial no MGT. Durante os métodos seguintes obteve diferentes papéis e hoje, de acordo com a abordagem comunicativa⁶, ainda é presente em sala de aula, mas não deve ser o foco de estudo. De acordo com esta abordagem, a gramática deve ser ensinada de forma explícita para sanar as dúvidas do estudante e sempre de forma contextualizada. Isto é, não se deve ensinar a gramática por si só, devendo ter um objetivo claro e perceptível pelos alunos.

Krashen (1982, apud CARIONI, 1988), em sua hipótese do *Input* compreensível, afirma que o estudante, quando está aprendendo uma LE não está preocupado ou atento

“à forma ou estrutura da língua, no ‘como’ dizer e sim, no uso que está fazendo dela, no ‘o que’ dizer. (...) As velhas concepções de ensino de língua baseavam-se na hipótese de que se chegava à comunicação ou uso da língua em situações reais, partindo-se do conhecimento consciente e prática exaustiva das formas linguísticas” (p. 54).

Isto é, as ‘velhas concepções’ nada mais são do que as crenças de professores de línguas que perpetuam a forma como aprenderam a língua em sua sala de aula, acarretando um ciclo vicioso. Segundo Kudiess (2005), as crenças dos professores com relação ao ensino “afetam não somente as suas decisões, mas tudo o que acontece em sala de aula, a forma como ele decide agir em classe, a maneira de relacionar-se com os alunos, de corrigir erros, de ensinar gramática e outras questões com as quais lida diariamente” (p. 42).

A mesma autora, ao abordar o tema da gramática em uma pesquisa feita com professores de ensino médio com o intuito de detectar quais eram suas crenças com relação ao assunto, concluiu que o ensino da gramática ainda é feito de forma tradicional, em que “o professor explica e o aluno escuta” (p. 37). Neste mesmo estudo,

⁶Percebe-se que muitos dos livros didáticos em uso no mercado brasileiro adotam a abordagem comunicativa como metodologia de ensino.

Kudiess (2005) afirma que a questão da gramática aparece como importante para todos os professores envolvidos na pesquisa, no entanto, a diferença está na metodologia utilizada por cada um. Para os docentes, “o mais importante é propiciar oportunidades de comunicação aos alunos” (pp. 36-37). A consciência da importância da comunicação também aparece nas respostas de alguns de nossos participantes, como exposto a seguir:

Aluno 5A: *Saber sobre a língua não significa saber utiliza-la efetivamente em diversos contextos comunicativos. A gramática é apenas uma parte da língua.*

Aluno 6A: *Não, porque língua é um conceito tão amplo, permeado por tantos fatores que resumi-la a gramática quase que menospreza-la.*

Aluno 9A: *Não, a gramática é fundamental para formar frases adequadas, corretas, conjugar verbos, etc. Mas acredito que a prática da língua, tanto oralmente, quanto na escrita é mais importante do que o ensino da gramática porque desenvolvemos a habilidade com a língua.*

Aluno 7B: *A gramática é importante dentro de um contexto. Só ela solta e separada não deve ser aplicada. Precisamos desenvolver todas as habilidades: ouvir, falar, ler, escrever.*

Aluno 13B: *A gramática normativa é importante, porém não é o mais importante. Muitas vezes os próprios nativos cometem erros gramaticais, mas isso não interfere na comunicação. O mais importante para o estudante de LE é estender e ser entendido.*

Um dos motivos que pode influenciar a opinião desses estudantes seria a abordagem comunicativa, a qual, como já colocado, não enxerga a gramática como o centro do ensino de LE, substituindo a gramática explícita por exercícios que priorizam a comunicação e a oralidade do aluno em sala.

d) Existe uma idade específica para se aprender uma LE

Segundo Silva (2005) é muito recorrente que pais perguntem aos professores de língua de seus filhos qual é a idade mais adequada para matricular seus filhos em uma aula de idioma e, constantemente, recebem como resposta a premissa “quanto mais cedo, melhor”. De acordo com o autor,

“utilizam como premissas para justificar essa crença a asserção de que a criança tem mais facilidade para aprender línguas, é mais espontânea e desinibida do que o adulto, cujas cobranças e obrigações aumentam o grau de ansiedade e inibição dificultando-lhe o processo de aprendizagem” (p. 135).

Essa crença pode ser observada no discurso de nossos participantes nos seguintes excertos apresentados logo abaixo:

Aluno 2B: *Acho que a idade ideal para se aprender uma L2 é até o início da adolescência, pelos aparatos vocálicos e os aparelhos fonadores estarem ainda não definidos.*

Aluno 4B: *Creio ser mais fácil aprender outra língua quando somos crianças pois ainda estamos desenvolvendo nossa identidade linguística na nossa própria língua, estamos mais abertos e receptivos.*

Aluno 9B: *Não existe idade específica, mas acredito que quanto mais novo melhor. Uma criança é capaz de desenvolver com mais naturalidade, sem ter medo e vergonha (...)*

Aluno 1A: *Acredito que quanto mais cedo começar o aprendizado de uma língua estrangeira, mais vocabulário a pessoa vai adquirir, e mais fácil dominará essa língua.*

Aluno 4A: *O ideal seria nos primeiros anos de vida, assim que se aprende a escrever, pois uma criança tem mais facilidade de aprendizado do que um adulto.*

Aluno 6A: *Acredito que quanto antes o indivíduo for exposto à língua estrangeira é melhor. É mais fácil para uma criança do que para um adulto, porém ambos podem aprender.*

Conforme Silva (2005) este é um tema muito importante e polêmico na literatura de Linguística Aplicada, não só do ponto de vista teórico, indagando se a aptidão inata da linguagem segue a funcionar após o período crítico⁷, como também por razões práticas, pois professores desejam sanar a dúvida sobre qual é a idade mais adequada para aprender uma LE.

De acordo com Gil, Silva e D'Ely (2010), os pesquisadores não chegaram a respostas unânimes em relação à existência de haver ou não uma idade limite para se aprender uma LE. Segundo as autoras,

“há pesquisadores que argumentam que esse período depende do aspecto de língua em questão (por exemplo, esse período pode modificar para a pronúncia ou gramática). Há também discussão em relação ao espaço de tempo que envolve tal período (alguns pesquisadores acreditam que o começo desse período para questões de pronúncia, por exemplo, seria a idade de seis anos (LONG, 1990 apud ELLIS, 2008). Atualmente se fala em períodos sensíveis ao aprendizado em vez de um período crítico” (p. 99).

De maneira geral, podemos dizer que as alegações acerca da interdependência da idade e da aquisição de uma LE parecem ser paradoxais. De um lado, há os estudos que apontam a maior potencialidade da criança, enquanto que por outro lado, apontam a do adulto. Contudo, tais divergências podem provir da dificuldade de comparação dos resultados de estudos que usam metodologias diferentes. Acredita-se que não é somente o fator idade que influencia na aprendizagem de um novo idioma, e sim, a quantidade, qualidade e tipo de exposição os quais este aluno estará exposto (SILVA, 2005).

⁷“Há uma hipótese – a hipótese do período crítico – muito influente em aquisição de L1 e L2, que postula haver um período de maturação dos seres humanos, no qual a aquisição de uma L2 é possível de maneira natural” (GIL, SILVA, D'ELY, 2010).

6 Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo principal investigar as possíveis crenças dos futuros professores de língua espanhola, que se encontram em fase de formação, dos cursos de Letras Espanhol da UFSC e Letras Português/Espanhol da UFFS. Os dados coletados por meio de questionário demonstram algumas crenças latentes entre os estes estudantes acerca do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Entre elas, destacamos: (1) *existe um idioma mais fácil para se aprender*: em que os alunos, de maneira geral reforçam a ideia que existe uma língua mais fácil que a outra, priorizando, em sua grande maioria, a língua inglesa e a espanhola. Esta crença, muitas vezes, é fundamentada através da comparação com a gramática da língua portuguesa, destacando a simplicidade das outras línguas. Outro elemento que apareceu como resultado nesta pesquisa e que se configura como bastante presente no contexto brasileiro, é a crença de que a língua espanhola é muito parecida com a língua portuguesa e, por conta disso, será mais fácil aprendê-la; (2) *para aprender um idioma, é preciso morar no país em que ele é falado*: esta crença não esteve muito presente dentre os acadêmicos participantes desta pesquisa. A maioria crê que ajudaria muito morar no país da língua alvo, por conta da imersão tanto linguística, como cultural; (3) *o mais importante do aprendizado de uma língua estrangeira é a gramática*: neste ponto, a maioria dos alunos converge na opinião de que não se deve ensinar língua a partir da gramática, destacando que a gramática é uma parte do leque de ferramentas e estratégias para se ensinar uma LE; (4) *existe uma idade específica para se aprender uma LE*: ainda que a maioria dos alunos tenha respondido que não há uma idade específica, em muitas das argumentações percebe-se a mesma opinião com relação a aprender idiomas na infância. Para estes alunos, há a crença de que estar em contato com um idioma estrangeira desde tenra idade ajuda na melhor apropriação da língua, porém nenhum deles justificou ou citou algum estudo feito sobre o assunto.

Esses resultados parciais revelam a necessidade de se fazer um estudo mais aprofundado sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas nos cursos de Letras, com o intuito de reunir dados mais consistentes a fim de compreender melhor a realidade desses cursos e as práticas pedagógicas assumidas por essas instituições. De acordo com Barcelos (2004), o levantamento das crenças não é uma prática suficiente por si só. Conforme afirma Garbuió (2006), devemos ainda desvendar quais são os objetivos desses futuros professores e suas interpretações subjetivas sobre o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A autora ainda salienta que para auxiliar na “tomada de consciência de suas crenças sobre o seu ensinar, suas ações no contexto de ensino” (p. 175), o nosso papel como formadores nos cursos de Letras e dos linguistas aplicados que se dedicam a esse tema é predominante durante o processo de formação desses acadêmicos, em busca de uma atuação mais consciente.

De acordo com Barcelos (2004), como formadores de professores de línguas devemos oportunizar em sala de aula momentos para questionamentos, não somente sobre as crenças individuais que futuros professores possuem, mas de crenças de modo geral, crenças que estão presentes na literatura de LA, e crenças sobre o processo de

ensino e aprendizagem de línguas. Para autora, “precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos” (p. 145).

7 Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. O professor de Língua(s) Profissional, reflexivo e Comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 4, julho-dez., Brasília: Editora da UnB, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. [Dissertação de Mestrado]. UNICAMP, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 1, n. 1, 71-92, 2001.

_____; BATISTA, Fernanda de Sá; ANDRADE, Juliane Cristina. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras: In: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, Pontes, 2004.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, nº. 1, 2004.

_____. 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. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 7, n. 2, 2007.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora, 1994.

BOMFIM, B B. S. B.; CONCEIÇÃO, M P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.

CARIONI, L. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. Em: BOHN, H. ; VANDRESEN, P. (Orgs.) *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

FLORÊNCIO, I. C. N. As possíveis crenças de futuros professores de língua inglesa formandos do Cursos de Letras. *Revista de Letras*, Goiânia, vol. I, n. 1, p. 143-158, jan.-jun. 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GABUIO, L. M. *Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of sec-ond-language learning: Assumptions, finding, and issues. *Language Learning*, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. – 9. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GIL, Gloria; SILVA, Marimar da; D'ELY, Raquel. *Linguística Aplicada I*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2010.

HOSENFELD, C. *Students' mini theories of second language learning*. Association Bulletin, v. 29, n. 2, 1978.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, vol. 8, n.2, 2005.

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

_____ A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.17, p. 57-65, 1991.

MIRANDA, M. M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2005.

MULIK, K. B. Crenças de professores em formação sobre o ensino-aprendizado de língua estrangeira. In: *VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR- EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas - CIAVE*, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR- EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas - CIAVE-FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Curitiba: Champagnat, 2008.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counsel-ling for self-access. In P. BENSON, & P. VOLLER (orgs.), *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, p. 114-131, 1997.

SADALLA, A, M. F. A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea, 1998.

SILVA, G. M. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas, 2005.

_____ Crenças de professores de espanhol com relação ao uso do texto literário nas aulas do ensino médio de escolas públicas de Fortaleza. Em: Tatiana Lourenço de Carvalho (Org). (Org.). *Espanhol e ensino: relatos de pesquisas*. 1ª ed. Mossoró/RN: UERN, 2012.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; GIL, G.; RAUBER, A.. (Org.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, SC: UFSC, 2007.

SOARES, I. M. F.; BEJARANO, N. R. R.. Crenças dos professores e formação docente. *Revista Faced*, Salvador, p.55-71, jul./dez. 2008.

WENDEN, A. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, vol. 7, n.2, p. 86-205, 1986.

Resumen: Este artículo tiene por objetivo principal demostrar las posibles creencias de futuros docentes de lengua española, relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera. Como aporte teórico nos orientamos principalmente en los presupuestos de Barcelos (1995, 2001, 2004), Almeida Filho (1993, 2004), Leffa (1988, 1991) y Silva (2005). Esta investigación se caracteriza como siendo cualitativa, de delineamiento descriptivo, ya que, de acuerdo con Bodgan y Biklen (1994) sus datos fueron recogidos en forma de palabras y no de numerales, sin la preocupación de hacer uso de reglas estadísticas. Trabajamos con la descripción e interpretación de informaciones recogidas a través de la aplicación de una encuesta abierta, compuesta por 6 preguntas, de las cuales hacemos un recorte y presentamos los resultados de cuatro de ellas. Los grupos participantes de este estudio están formados por catorce alumnos del segundo semestre del *Curso de Licenciatura en Letras y Literaturas de Lengua Espanhola* de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) y once alumnos del segundo semestre del *Curso de Letras Português y Espanhol* de la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Como resultados parciales, percibimos la presencia de creencias latentes sobre de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras entre los estudiantes de los cursos de Letras de la UFFS y UFSC, así como la necesidad de investigaciones que busquen no sólo detectar cuales creencias están presentes entre futuros profesores de lenguas, sino también estudios que propongan una formación docente basada en la discusión y reflexión.

Palabras claves: Enseñanza de lengua. Creencias. Formación de profesores.

Formação Continuada para Professores de Inglês: Aprendizagem, Reflexão e Transformação

Continuing Education for English Teachers: Learning, Reflection and Transformation

Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier¹

Laura Stella Miccoli²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar experiências de aprendizagem, reflexão e transformações vivenciadas por uma participante no Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). A coleta de dados, que teve a duração de um semestre, foi realizada por meio de gravações em vídeo, entrevistas e anotações de campo, em contexto de observação participante. Os resultados evidenciam que experiências recorrentes de interação acolhedora, aprendizagem significativa, reflexão sobre a prática e disposição para mudanças levam a transformações na identidade profissional (maior prazer e segurança para lecionar), nas crenças sobre o ensino de gramática e nas práticas de sala de aula, que se tornam mais abertas à habilidade de produção oral. Como contribuição para a área de Linguística Aplicada, o estudo traz implicações para os projetos de educação continuada de professores de línguas, ampliando a compreensão desse contexto no qual os professores se inserem para aprenderem e melhorarem o ensino em suas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação continuada. Ensino de Língua Inglesa. Transformação.

1 Introdução

O Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), iniciado em 2004, é coordenado e desenvolvido por professoras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e conta com cerca de 10 docentes de escolas públicas, além de estudantes de graduação e pós-graduação, os quais desempenham papéis de colaboradores. Desde o início, o projeto tem oferecido apoio, momentos de reflexão e trocas de experiências para seus participantes, que são de Viçosa e da região em seu entorno.

De 2004 a 2006, o PECPLI contava com um encontro mensal de quatro horas de duração. Em 2007, como era desejo dos participantes, os encontros se tornaram quinzenais e os professores passaram a ter aulas de Inglês, à tarde, ministradas por um estudante de Letras.

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa.

² Doutora em Educação pela University of Toronto (1996). Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Atualmente, a duração dos encontros pedagógicos, ocorridos nas manhãs de sábados, é de três horas e as aulas de Inglês são de duas horas.

Nos encontros, todas podem falar de si mesmas, refletir sobre o trabalho que desenvolvem em suas escolas, compartilhar experiências e se aproximar de teorias de ensino e aprendizagem de línguas. As reflexões são orientadas por textos de Linguística Aplicada, selecionados de acordo com os interesses e necessidades do grupo. O projeto é aberto e os professores são livres para participar dos encontros, conforme suas disponibilidades, e nem todos frequentam as aulas de língua.

Um estudo desenvolvido por Barcelos e Coelho (2007) revela aspectos importantes do PECPLI e o quão complexo é o contexto de trabalho dos professores participantes (indisciplina, turmas grandes, violência, diferentes níveis de proficiência na sala, escassez de material, falta de apoio por parte da escola, baixo número de aulas, questões políticas etc.). Essa complexidade reforça a necessidade de se conhecer melhor o projeto para entender as experiências ali vivenciadas e de que forma a participação contribui para mudanças na vida e no trabalho dos professores.

Diante do exposto, este trabalho apresenta experiências de participação de uma professora no projeto e a forma como ela atribui sentido ao que vivencia ali, almejando ampliar a compreensão do projeto de educação continuada e das mudanças relatadas em consequência da participação recorrente.

2 Formação reflexiva de professores

Mateus (2002, p. 4) defende que a formação crítica e reflexiva dos professores é essencial para que esses profissionais estejam preparados para “mediar os saberes em transformação” e, dessa forma, atender às necessidades e expectativas dos estudantes que também estão em constante processo de mudança. A autora ressalta que o processo cíclico de desenvolvimento social e profissional do professor deve envolver uma reflexão sobre a prática pedagógica capaz de levar à elaboração de novas teorias que conduzam a novas ações. Assim, para que esse profissional possa criar, criticamente, alternativas educacionais coerentes com sua realidade e com os anseios dos tempos modernos, ele deve se colocar como um aprendiz permanente, sempre investigando, avaliando e tentando transformar sua prática.

Para Celani (2001), o conceito central de formação contínua do professor se refere a situações de interação e troca, nas quais os professores aprendem com os estudantes e estes aprendem com os professores e colegas. A autora enfatiza que o profissional de que o país precisa deve possuir uma base sólida na sua disciplina e ser capaz de considerar o ensino como um processo reflexivo contínuo, de constante interação entre teoria e prática, comprometido com a realidade do mundo e não com mera transmissão de conhecimento.

Como Celani (2001), Bohn (2001) defende a educação contínua e acrescenta que o professor que ensina, dentro de uma perspectiva inovadora, precisa estudar continuamente, uma vez que pode se tornar autoritário e prescritivo ao se distanciar da aprendizagem. Assim, para entender o processo pelo que passa seus estudantes, ele também precisa estar sempre aprendendo algo novo.

Concordamos com Celani e Bohn quando defendem a importância de o professor se colocar sempre como aprendiz, visto que o saber está em constante processo de transformação. Também acreditamos que a melhor formação ocorre pela troca com o formador, quando o professor valoriza o saber prático que possui e se insere em programas de educação continuada para trocar diferentes formas de conhecimento e não simplesmente para adquirir novas.

Zeichner (2003) recomenda que a formação reflexiva tenha como foco a compreensão das teorias que residem nas práticas do educador, seus aspectos internos e as condições sociais do ensino. Portanto, a reflexão deve ser desenvolvida como uma prática social, na qual grupos de educadores apoiem e sustentem o crescimento de cada um de seus participantes, auxiliando-os a desenvolverem o trabalho de sala de aula.

Tendo como referência esses aspectos internos que Zeichner cita, cremos na importância de se conhecer, valorizar e trabalhar as emoções dos professores, de forma que a educação continuada seja também um espaço onde o profissional possa lidar com os conflitos peculiares ao seu contexto de trabalho. A formação continuada poderá ser muito mais efetiva se a preocupação com a qualidade de vida do professor começar pelo atendimento dos seus interesses e expectativas, bem como pela compreensão de suas angústias.

Allwright (2003), por sua vez, defende a necessidade de se repensar a pesquisa com professores, focalizando a compreensão e a preocupação com a qualidade de vida do profissional em vez de se preocupar exclusivamente com a eficiência do ensino. Ele ressalta, inclusive, que alguns estudos sobre a prática do professor têm falhado ao tentar isolar problemas e resolvê-los, reduzindo o ensino e a aprendizagem apenas a um relacionamento de causa e efeito, sem considerar o contexto social.

O autor (op. cit.) apresenta, então, sete princípios da prática reflexiva: (1) priorizar a qualidade de vida em sala de aula (trabalho mais agradável e produtivo para estudantes e professores); (2) compreender o contexto e a vida dentro da sala; (3) entender o trabalho como uma questão social que envolve professores e aprendizes; (4) envolver as pessoas em clima de harmonia; (5) buscar o desenvolvimento pessoal e profissional; (6) compreender a prática de sala de aula e, finalmente, (7) priorizar a educação como um empreendimento contínuo.

Segundo Zeichner e Liston (1996), o professor reflexivo deve ser capaz de questionar objetivos educacionais e seu contexto de atuação, examinando os problemas sob diferentes ângulos, procurando elaborar teorias e conhecimentos que possam contribuir para a melhoria do ensino e assumindo responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional. Os autores discutem que, apesar da invisibilidade do conhecimento gerado pelo professor, ele, como ninguém, conhece o seu contexto de trabalho e é, por isso, o mais indicado a oferecer soluções apropriadas para os problemas que vivencia. Portanto, o processo de compreender e melhorar o ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência em sala de aula.

Reconhecer que os professores são os maiores conhecedores de sua realidade escolar é importante para que os programas de educação continuada não se deixem orientar por agendas prontas que ignorem as reais necessidades e expectativas dos profissionais. Assim, não basta dizer que os professores precisam refletir sobre a própria experiência para implantar mudanças, é preciso conhecer as identidades desses profissionais (quem são e o que pensam sobre si mesmos) e investigar quais as suas carências, desejos e expectativas. A partir desse conhecimento, será mais fácil criar oportunidades de experiências significativas, capazes de despertar a emoção da disposição para mudar e aprender continuamente.

Magalhães e Celani (2005) defendem que um dos objetivos da educação continuada para professores de Inglês é dar voz a essa categoria que sempre foi minoria nas escolas. Portanto, os projetos podem oferecer aos professores a possibilidade de refletir não somente sobre suas práticas e crenças, mas também sobre o papel que eles próprios desempenham como profissionais no contexto em que trabalham. Podem, assim, se sentir motivados a buscar formas de superar os próprios conflitos e aprender significativamente, para atuarem como preferirem.

No contexto da Universidade Federal de Minas Gerais, Oliveira (2006) desenvolveu um trabalho de doutorado com três professoras de Inglês, participantes do projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), com o objetivo de investigar como a colaboração entre professores pode produzir mudanças na sala de aula. Seus dados revelam que as transformações vivenciadas como resultado de participação no projeto foram múltiplas, mas não ocorreram com a mesma intensidade para todas as participantes. No entanto, promoveram maior motivação para as professoras e seus estudantes, bem como maior valorização da Língua Inglesa nas escolas.

A autora defende que a transformação é uma possibilidade da educação continuada desde que os professores estejam dispostos a refletir e a aprender com os outros. Ela também enfatiza que, apesar de a reflexão inicial, frequentemente, causar sentimentos de instabilidade nos professores, mais tarde, com base no estabelecimento de redes de conhecimento e contato, eles poderão se tornar mais autônomos e confiantes para investir em mudanças.

Concordamos com Oliveira e também acreditamos na importância das redes de conhecimento, ou seja, das comunidades de aprendizagem, apoio e contato. Se os professores de Inglês formam uma categoria que, geralmente, é minoria nas escolas, o pertencimento a uma rede pode ajudá-los a encontrar a própria voz (MAGALHÃES; CELANI, 2005). Encontrado esse grupo de apoio, poderão se fortalecer e juntos lutar por melhores condições de trabalho.

Quanto ao PECPLI, além de ser um espaço para aprendizagem, reflexão e superação dos conflitos vivenciados na prática, contribui para o aumento da autoestima dos professores, uma vez que eles se sentem aceitos, podem trocar experiências e encorajam uns aos outros. Além disso, as formadoras buscam atender os pontos apresentados por Zeichner (2003), em termos de: (a) valorização da escola como lugar de produção de importantes teorias, (b) valorização dos aspectos internos do profissional, bem como de seu contexto social e (c) preocupação em não representar uma sobrecarga em termos de atividades e leituras.

3 Metodologia

O estudo de caso, segundo Brown e Rodgers (2002), investiga profundamente uma unidade social, seja ela um indivíduo, grupo, uma instituição ou comunidade. A unidade social aqui pesquisada se refere às experiências de uma professora de Inglês, de pseudônimo Bárbara, participante do PECPLI. O estudo visa a compreender o sentido alocado por ela à sua ação no projeto, uma vez que Miccoli (2006, p. 208) destaca que “a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história”. Para a coleta de dados, realizada em contexto de observação participante pela primeira autora, durante um semestre em 2009, foram usados os seguintes instrumentos: anotações de campo, gravações em vídeo dos encontros e em áudio das entrevistas que forneceram as narrativas sobre as experiências e percepções da participante. Bárbara está no PECPLI há cinco anos, tem 43 anos, é

casada, mãe de um filho, graduada em uma faculdade particular no Estado de Minas Gerais e leciona Inglês há 11 anos para estudantes do Ensino Fundamental e Médio na cidade onde reside, localizada a cerca de 50 Km de Viçosa.

4 Análise de dados

Allwright (1991) considera que o processo de aprendizagem compreende três componentes: (a) o que os aprendizes trazem para a sala de aula; (b) as interações e oportunidades de aprendizagem e (c) o resultado, o que eles levam daquele contexto. Por isso, apresentamos os dados referentes à professora Bárbara, organizados da seguinte forma: (a) Chegada ao PECPLI; (b) Experiências vivenciadas no projeto: interações e aprendizagens e (c) Transformações vivenciadas em termos de identidade, práticas de ensino e crenças.

4.1 A chegada

O que a professora busca no PECPLI? Que experiências traz consigo? Que tipo de professora se considera ser? O que sente quando chega? Buscando responder essas perguntas, apresentamos os dados relativos às experiências de aprendizagem e ensino dessa professora anteriores à sua chegada ao projeto, os sentimentos iniciais dela e as expectativas quanto ao projeto.

Em termos de formação acadêmica, Bárbara relata ter optado por Letras por se identificar muito com a Língua Portuguesa. Na faculdade particular onde estudou, destaca que o foco de ensino da língua estrangeira não era as habilidades orais e que uma só professora lecionava Inglês, Literatura Americana e Linguística. Pela sua descrição, não havia prática de linguagem e todo o conteúdo era trabalhado superficialmente, sem se preocupar com as dificuldades e necessidades dos estudantes:

A faculdade era particular. Para pagar o curso eu tinha que fazer unha das pessoas porque meu pai não tinha condições. [...] Não se falava muito Inglês. [...] Tinha Literatura Americana com a mesma professora que trabalhava Linguística e era a mesma professora de Inglês também. Não tinha aquela paradinha pra repetir, pra recordar. Eu tinha que acompanhar. Se perdesse o ritmo pegava prova final. Era puxado, você tinha que se virar. [...] Lá eu aprendi que eu tinha que me virar sozinha, buscar (Ent. 1: 09.09.09).

Devido a dificuldades financeiras, Bárbara ressalta ter necessitado trabalhar para pagar os estudos, o que, provavelmente, consumiu grande parte do tempo que gostaria de ter dedicado à aprendizagem. Assim, não pôde estudar de forma mais intensa para superar as deficiências da faculdade, onde tinha acesso a um ensino pouco desafiador e carente de prática da habilidade de produção oral. Passados alguns anos de prática pedagógica, Bárbara se insere no PECPLI, buscando preencher as lacunas deixadas pela faculdade, principalmente em termos de competência linguística. Esses dados referentes à formação precária do professor de Inglês condizem com os estudos de Almeida Filho (2002), Barcelos e Coelho (2010), Miccoli (2010), Zolnier e Miccoli (2012). Além de considerar que não teve acesso a

uma aprendizagem de qualidade no curso de Letras, a participante destaca se sentir sozinha na escola:

Na minha escola eu não tenho ninguém com quem trocar experiências [...] A disciplina não é tão valorizada (Ent. 2: 09.09.09). Na escola ninguém sabe Inglês. [...] Ninguém se preocupa com Inglês (Ent. 4: 07.11.09).

Aliado ao fato de não ter companheiros que ensinem o mesmo conteúdo, a professora relata desvalorização da Língua Inglesa, por parte de gestores e professores que lecionam outras disciplinas, dados semelhantes aos apresentados por Paiva (2006) e Miccoli (2010). Foram apresentadas, ainda, outras dificuldades:

Eu reclamava demais por não ter cursos que nos dessem atenção e a resposta que eu recebia era “Inglês é parte diversificada. Não tem jeito!” [...]. Não tem livro. Nem tenho feito apostila, porque fica muito caro e a escola não tem máquina de xérox (Ent. 1: 09.09.09).

Bárbara enfatiza a falta de cursos de formação para professores e a ausência de ferramentas de trabalho, como relatado por Barcelos e Coelho (2007). Sua realidade de trabalho pode ser resumida em quatro pontos centrais: a desvalorização da disciplina no contexto escolar, a carência de materiais didáticos, o próprio despreparo profissional e a solidão por não ter a quem recorrer diante das dificuldades do ensino. Por isso, ao se inserir no PECPLI, busca companheiros a quem possa relatar dificuldades e frustrações; com quem possa aprender a trabalhar com eficácia e se posicionar criticamente na escola; busca a própria voz, como postulam Magalhães e Celani (2005).

Em termos de identidades, a participante revela traços de não acomodação, persistência e esforço para desenvolver o melhor possível em seus empreendimentos. Considera que não possui conhecimentos linguísticos suficientes para ensinar bem a Língua Inglesa, mas se dedica ao trabalho e almeja qualidade para si e seus estudantes:

[Como falante de Inglês] Eu sou fraca [...]. O meu Inglês não é tão fluente [...]. Eu me preocupo muito com cada aula que eu for passar para os alunos, que seja melhor (Ent. 1: 09.09.09). E o professor do PECPLI está correndo atrás (Ent. 3: 07.10.09). Eu acredito no novo. Eu acredito que as coisas mudam. Acredito na Educação. [...] Não é qualquer trabalho que me assusta (Ent. 4: 07.11.09).

Pierce (1995) define o termo identidades como “as várias formas como as pessoas se veem em relação aos outros”. Por ser de natureza múltipla (indivíduo dinâmico e contraditório), conflitante (diferentes posições de sujeito) e mutante (tanto no tempo quanto no espaço), ela deve ser entendida dentro de uma estrutura social ampla. Quanto às identidades de Bárbara, ela se vê em processo de busca, uma vez que destaca que “o professor do PECPLI está correndo atrás”. Além disso, relata acreditar no novo, na mudança e na Educação. Também manifesta força, coragem e persistência diante dos obstáculos. Além das identidades de professora buscadora, mas fraca e solidária, descreve outras características positivas e valores morais:

Eu não sei deixar família passando necessidade (Ent. 1: 09.09.09) Hoje eu estou com Inglês, gosto demais. [...] Eu gosto muito de me comunicar. [...] Eu sonho muito. Eu amo

viver! [...] Na [minha] família [...] todo mundo têm muitas amizades e faz amizade fácil. [...] Eu não declaro mentira. [...]. Eu ajo de acordo com os meus valores e a verdade (Ent. 3: 07.10.09).

Bárbara se vê como comunicativa, sonhadora, amante da vida e com facilidade para se relacionar e fazer amizades. Seus valores de honestidade moldam todo o trabalho realizado na escola, mesmo que se sinta desvalorizada pela direção e por colegas. Também com relação aos aspectos financeiros, diz se preocupar mais com a família do que com o acúmulo de bens. Relata não ser mentirosa e não se corromper, mantendo-se sempre fiel a seus valores. Também se considera uma professora esperançosa:

Só penso no futuro. Trabalho no presente, mas caminhando para o futuro porque é ali [na escola] é que estão os futuros profissionais. E depende de nós! Eu tenho esperança! Acredito muito! (Ent. 4: 07.11.09)

Em síntese, Bárbara chega ao PECPLI como uma professora que se vê pobre em conhecimento, mas a educação continuada pode representar a riqueza e ajudar a realizar o sonho de falar Inglês fluentemente e crescer profissionalmente:

A gente se deslocar pra aprender mais, pra buscar qualidade, é só quem quer mesmo. [...] Eu vou porque eu tenho o sonho de crescer. Quero aprender, quero ter um Inglês fluente. Isso me faz falta e hoje você vê que é muito necessário (Ent. 2: 09.09.09). Ali eu busco uma diferença, busco ser uma profissional de qualidade, uma pessoa de autoestima bem alta, busco estar bem comigo mesma e disposta a ajudar o outro a buscar também, a sentir essa mesma emoção que eu sinto, de estar bem [...]. O PECPLI é muito valorizado na avaliação de desempenho, mas eu não fui e nem vou só por isso. É justamente por causa do aprendizado [...]. É um incentivo à busca, à pesquisa, à mudança, à diferença (Ent. 3: 07.10.09). Tem que estudar a sua prática pra melhorar, refazer, repensar (Ent. 4: 07.11.09).

Conforme revelado pelos estudiosos das construções identitárias (HALL, 2003; MOITA LOPES, 2003; PIERCE, 1995 e SILVA, 2000), as identidades de Bárbara são múltiplas, complexas e conflituosas. Se ela mesma se considera fraca na língua que ensina, como esperar que os gestores e outros professores considerem-na competente e a valorizem?

Assim, almejando ser uma professora de qualidade, autoconfiante, que esteja bem consigo mesma e tenha o reconhecimento da escola, insere-se no PECPLI. Ali busca conhecimento e motivação para se transformar e mudar as práticas de sala de aula. Também enfatiza a dificuldade com a viagem até Viçosa, o que, em sua opinião, não é fácil e só se dispõe a isso quem realmente quer aprender e crescer. Suas identidades de professora buscadora e persistente e suas expectativas quanto ao projeto de educação continuada condizem com os estudos de Barcelos e Coelho (2010), Miccoli (2010) e Zolnier e Miccoli (2012).

4.2 As experiências no PECPLI

As experiências vivenciadas no PECPLI estão agrupadas em experiências sociais (a forma como interage com os membros do projeto), afetivas (o que sente enquanto aprende e se relaciona com os colegas) e cognitivas (o que aprende). A participante revela, nas

entrevistas, que as relações estabelecidas no PECPLI são positivas e, com o passar do tempo, encontra seu lugar naquele contexto, ou seja, passa a se sentir parte dele:

O PECPLI significa pra mim um apoio, uma estrutura de prática pedagógica, de humanismo, de irmandade. O PECPLI é um orgulho (Ent. 1: 09.09.09). Hoje eu sou da família PECPLI. Eu sou PECPLI [...]. Há uma sintonia muito forte ali. Há uma conexão muito boa. Eu acho esse grupo excelente, muito bom [...]. O relacionamento é muito bom, há trocãs de experiências (Ent. 2: 09.09.09). Você tem um suporte de PECPLI, que te dá sustentação pra poder ensinar e também pra aprender [...]. Nessa família que é o PECLI eu sinto aí uma forma de caminhar diferente. É um novo para mim (Ent. 3: 07.10.09). Está todo mundo falando a mesma língua ali, caminhando pra uma mesma direção (Ent. 4: 07.11.09). Todo mundo está no mesmo barco (Ent. 5: 12.12.09).

Hall (2003), Moita Lopes (2003), Pierce (1995) e Silva (2000) afirmam que as pessoas possuem identidades instáveis, assumidas em diferentes contextos, sempre vistas em relação à diferença (o que considero que o outro seja). Assim, ao se sentir aceita no PECPLI, Bárbara se constitui como parte dele e se distancia dos professores da escola onde trabalha, ou seja, estabelece relações de identidade com o projeto (eu/nós) e de diferença com a escola (eles).

As relações de identidade (“Eu sou PECPLI”) podem ser observadas pelo uso de termos como sintonia, conexão, apoio, troca, suporte, família, irmandade e orgulho. O sentimento de identificação também pode ser observado nas escolhas lexicais como “mesmo barco”, “mesma língua” e “mesma direção”. Os termos “mesmos” e “mesma”, usados com referências ao PECPLI, são colocados pela participante em contraste com o ambiente de trabalho. Dessa forma, o projeto representa o novo frente ao velho; é o “caminhar diferente” do que faz no contexto escolar. E, como destaca acreditar no novo, e o PECPLI é o novo para ela, reforça, assim, sua crença e confiança no projeto.

Apesar da identificação com o PECPLI, o projeto não se mostra livre de conflitos e, para garantir uma convivência harmoniosa, a participante pode ignorá-los ou fazer uso de estratégias para lidar com eles:

[Como você interpreta as ações entre os participantes?] Acho que o grupo estava bem ativo. [...] Teve muita agitação. Algumas pessoas estavam conversando. *Teve uma hora que eu até pedi alguém pra calar porque eu queria ouvir a palestra*. Eu estava quietinha porque eu queria ouvir tudo (Ent. 3: 07.10.09).

Tensões nas relações interpessoais (MICCOLI, 1997) são experiências pouco narradas por Bárbara e a única citação de estratégia revelada se refere a conversar com as colegas quando algo incomoda. Um importante fator que contribui para o baixo número de relatos de conflitos é a identificação com as formadoras do projeto:

Ela [formadora principal] não coloca aquela distância que talvez outra pessoa pudesse colocar, por ela ser quem é e viaja o mundo inteiro. Ela é simples! Tem livro publicado em Inglês e é super simples (Ent. 2: 09.09.09). Eu nem pensava em ver algum dia essa busca que elas fazem pra trazer outras experiências pra gente. Isso muda a gente, muda o jeito de ver as coisas e só faz a gente ter vontade de estar sempre buscando (Ent. 3: 07.10.09). [Ela falou: “Eu não sou especialista. Eu estou aprendendo com vocês. Eu não tenho resposta para tudo”]. Eu também me lembro dessa fala dela. [...] Com essa fala,

ensinou pra nós a humildade, a paciência, o querer aprender. [...] Ela se coloca como estudante o tempo todo (Ent. 5: 12.12.09).

Bárbara revela que o esforço realizado pelas formadoras, para buscar conhecimentos e levar ao projeto, a motiva a aprender continuamente. A identificação da participante com a formadora também pode ser explicada por sua postura de humildade e de aprendiz diante do desconhecido, o que contribui para a autoconfiança dessa professora, já que transmite uma concepção de que ninguém precisa “saber tudo”.

As construções identitárias também estão intimamente ligadas às emoções sentidas em cada contexto. Assim, os sentimentos e emoções revelados por Bárbara se referem a bem-estar, alegria, disposição para mudar, aprender continuamente e ajudar o outro em suas dificuldades. Ela destaca que se diverte, se sente confortável como entre seus familiares (novamente a noção de família), se alegra com os sucessos dos outros e se entristece com suas angústias:

Eu estava *me sentindo bem* ali [...]. Senti *alegria, disposição pra mudança*, pra fazer de novo se for preciso (Ent. 3: 07.10.09). A gente ri, mas chora também [...]. É o grupo, a família onde divide tudo, até as emoções. Você *sente quando o outro sente*, tem gente que quer resolver (Ent. 4: 07.11.09). A gente *se diverte* (Ent. 5: 12.12.09).

Bárbara mostra disposição, motivação para trabalhar de forma diferente e exhibe mais uma característica comum a outras participantes do PECPLI: a abertura ao novo. Essa disposição é também uma questão de identidade que influencia a participação e garante a perseverança quanto à educação continuada: a identidade de professora aberta a mudanças. A abertura é revelada no prazer em compartilhar, em dar e receber; em ensinar, aprender e colocar em prática o que foi aprendido. Essa abertura no sistema, de forma que haja trocas com o meio, é que torna possível a mudança (MATURANA, 2006).

Por outro lado, emoções negativas também são vivenciadas, principalmente, durante as interações na Língua Inglesa, momentos em que a participante fica quase sempre calada. Embora não tenha destacado como se sente durante as interações em Língua Inglesa, parece se sentir envergonhada de falar, talvez por considerar que tenha pouca competência linguística, como já discutido. Além disso, pela sua concepção do PECPLI como lugar de aprender a “moldar pedras”, é possível inferir que são vivenciados muitos conflitos no projeto:

[O PECPLI] É como aquele tirar pedra do caminho, tirando e moldando [...]. É um aprendizado pessoal e profissional. É como lidar com a prática. [...] É um moldar de pedras (Ent. 2: 09.09.09). [A partir da teoria] A gente repensa a prática da gente, tanto quanto professor quanto ser humano (Ent. 3: 07.10.09). Aprende coisas novas e completa com as que já sabe (Ent. 4: 07.11.09).

Bárbara considera que a aprendizagem a que tem acesso no PECPLI ocorre de forma reflexiva, a partir daquilo que já sabe, e é significativa em termos pessoais e profissionais, principalmente, no que se refere ao modo de lidar com os obstáculos. Assim, no projeto, relata aprender a lidar com as dificuldades enfrentadas no ensino da Língua Inglesa, transformando

o que é possível ou desenvolvendo uma abordagem diferente diante do que não se sente capaz de alterar.

Essa aprendizagem reflexiva confirma o que é defendido por Celani (2001) com relação aos conceitos centrais da formação contínua do professor: reflexão, troca e aproximação entre teorias de ensino e práticas de sala de aula. Também ratifica os pressupostos apresentados por Zeichner e Liston (1996) no que se refere à reflexão para examinar problemas sob diferentes ângulos e elaborar novos conhecimentos que contribuam para a melhoria do ensino e desenvolvimento profissional do professor.

4.3 As transformações

As entrevistas realizadas com a professora revelam três diferentes tipos de transformações: identitárias (44 % dos excertos), de crenças (28%) e de práticas de ensino (28%). As principais mudanças ocorrem nas identidades, em termos de autopercepção, na forma como se vê, se sente e o que acredita sobre si mesma:

Na parte de ensino é em termos de maior confiança. [...] Eu tive um crescimento muito grande. Eu me acho mais autoconfiante (Ent. 1: 09.09.09). Você passa a gostar mais do que faz (Ent. 2: 09.09.09).

Bárbara enfatiza que o resultado mais recorrente de sua participação no PECPLI se refere à confiança em si mesma como pessoa e professora, dados condizentes com Barcelos e Coelho (2010), Mezirow (2000), Miccoli (2010) e Zolnier e Miccoli (2009 e 2012). Ela também revela maior prazer com o trabalho, o que pode ser compreendido como melhor qualidade de vida, um dos princípios da prática reflexiva (ALLWRIGHT, 2003).

A mudança também ocorre em termos de crenças, ou seja, nas “formas de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos” (BARCELOS, 2006, p. 18):

[Mudei] a forma de pensar, de ver o mundo (Ent. 1: 09.09.09). Eu também era “gramatiqueira”, mas já liberei esse lado. Antes tinha esse bloqueio. Sou uma “nova gramatiqueira” aberta a outras coisas, a outros olhares (Ent. 4: 07.11.09).

As experiências no PECPLI alavancam mudanças nas formas de pensar e de ver o mundo que são intimamente entrelaçadas às experiências de mudanças na prática de sala de aula. Ao mudar a crença de que é preciso ensinar Inglês sempre a partir da gramática, Bárbara destaca abertura a outras formas de trabalho, como é o caso do ensino com foco nos gêneros textuais. O fato de ela se considerar “aberta a outros olhares” também revela uma mudança identitária, de alguém que sai de sua cidade e se abre aos olhares e avaliações de outras pessoas, o PECPLI, para, a partir daí, mudar também suas práticas de sala de aula, atendendo aos interesses dos aprendizes, como apresentado a seguir:

Aprendi no PECPLI a trabalhar pequenos diálogos. Eles pedem para ir ao banheiro em Inglês, pedem para lavar as mãos, tomar água. (Ent. 1: 09.09.09). [Depois dos estudos sobre gênero] Eu consegui passar o que eu entendi sobre gêneros e ajudei os meninos a entenderem (Ent. 3: 07.10.09). E hoje dentro da escola, a diferença está sendo essa. Os meninos adoram, cantam, não me chamam de Bárbara, me chamam de *teacher* na rua e

em qualquer lugar. Hoje o Inglês é mais valorizado na escola. Os meninos gostam! Tem um ou outro que não gosta, mas não é como antigamente, aquela rejeição ao Inglês. Tem um aluno que me falou: “meu sonho era aprender Inglês e eu estou aprendendo” (Ent. 4: 07.11.09).

Mesmo que algumas práticas, como o ensino centrado na gramática, sejam mais difíceis de serem alteradas, a professora passa a se ver mais aberta ao novo, sem resistência à mudança, e observa que seus estudantes também se mostram mais interessados na disciplina e realizados com a aprendizagem. O ensino essencialmente gramatical começa a ceder espaço ao estudo de gêneros textuais e à produção de pequenos diálogos, como também apresentado em Zolnier (2010). Como consequência dessa mudança, seus estudantes revelam maior motivação com as aulas de Inglês, o que confirma o estudo de Oliveira (2006). Esses resultados revelam que, como defendido por Oliveira (2006), Miccoli (2010) e Zolnier e Miccoli (2012), a mudança é uma possibilidade a partir da reflexão e da aprendizagem de teorias de ensino e de práticas compartilhadas por outros professores.

As pequenas aberturas a diferentes formas de trabalhar indicam que, como a participação no PECPLI continua, provavelmente outras mudanças virão, já que a professora se considera aberta a novas possibilidades. A segurança profissional encontrada, a sensação de pertencimento emocional (MURPHEY et al., 2010) a uma comunidade de aprendizagem (PECPLI) e todo o conteúdo a que teve acesso contribuíram para o autoempoderamento (MEZIROW, 2000) da professora: segurança para ensinar, aprender e se expor a outros olhares.

5 Considerações finais

Bárbara chega ao projeto motivada por suas experiências pessoais anteriores (formação universitária deficiente e dificuldades no contexto de trabalho, com a língua e seu ensino), pelas identidades de professora não acomodada e buscadora de melhorias para o trabalho docente, bem como por suas expectativas (planos de falar Inglês fluentemente e atuar de forma mais eficiente no contexto escolar). Almeja, assim, desenvolvimento pessoal e profissional.

A forma como a participante interage no grupo revela um clima de amizade e respeito, em que as pessoas, inclusive as formadoras, se colocam sempre em nível de igualdade. Ela descreve o PECPLI como espaço de apoio e troca, como uma família, onde pessoas unidas navegam em um “mesmo barco” ou trilham um “mesmo caminho”, falando a “mesma língua”. Ali as emoções são, em sua maioria, de bem-estar, alegria, conforto, disposição para mudança e aprendizagem contínua. Sente-se valorizada, segura para interagir, perguntar e esclarecer dúvidas. Compartilha as vitórias e dificuldades alheias; aprende a refletir e adquire conhecimentos para o ensino e para a vida. Mesmo que, ocasionalmente, haja dificuldade com a aprendizagem, sente-se estimulada e desafiada a desenvolver um trabalho de qualidade sempre crescente.

Em consequência da participação contínua e das experiências significativas vivenciadas nos domínios afetivos, sociais e cognitivos, passa por transformações, principalmente nas identidades, em termos de maior confiança pessoal e profissional. Transforma-se em uma profissional com maior segurança, motivação, prazer para ensinar e abertura a diferentes formas de trabalho.

No PECPLI, a professora tem oportunidade de aprender Inglês, teorias de ensino de línguas e de formar novas identidades profissionais, algo que ainda falta em muitos programas de formação de professores. Infelizmente, ainda é comum estudantes de Letras iniciarem o trabalho de professores sem que tenham tido a oportunidade de formar identidades profissionais, identidades de transformadores sociais. Muitos se formam sem terem consciência de seu papel social de formadores de diferentes mentalidades. Por isso, o PECPLI cria oportunidades para o professor refletir sobre suas práticas, discutir seu contexto e se descobrir capaz de mediar os saberes em transformação (MATEUS, 2002).

Oferecer condições para que o profissional possa refletir sobre teorias de Linguística Aplicada e, a partir delas, questionar sua história de vida profissional, suas identidades e práticas de ensino é essencial para que as universidades possam fazer chegar à comunidade escolar os conhecimentos nelas produzidos. Além disso, os projetos de educação continuada podem contribuir para que os professores tenham um espaço de troca de experiências e formação contínua, oferecendo, inclusive, oportunidades para que eventuais falhas na formação profissional possam ser superadas.

6 Referências

ALLWRIGHT, D. Understanding classroom language learning. Plenary talk given at XI ENPULI. **Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa**. São Paulo: 1991. p. 14-27.

_____. Exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, v.7, n. 2, p. 113-141, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

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 de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____; COELHO, H. S. H. Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada. **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas**. Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina_principal1.htm>. Acesso em: 20 jul. 2009.

_____; COELHO, S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 115-123.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. **Doing second language research**. Oxford: Oxford, 2002.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Educat. Ed. da Universidade Católica de Pelotas, 2001.

HALL, S. A. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. A. Reflexive sessions: a tool for teaching empowerment. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MEZIROW, J. Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. In: MEZIROW, J. et al. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 3-33.

MICCOLI, L. S. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's classroom experiences in a university classroom**. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Toronto: Universidade de Toronto, 1997.

_____. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

_____. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 27-40.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MURPHEY, T., PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

OLIVEIRA, A. L. A. M. **Hermes e bonecas russas**: um estudo comparativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, v. 9, p. 63-78, 2006.

PIERCE, B. N. Social identity, investment and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

SILVA, T. T. A produção social da identidade. In: Silva, T. T. (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35-55.

_____; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: an introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ZOLNIER, M. C. A. P. Crenças de professoras sobre a habilidade de produção oral. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 27-40.

_____; MICCOLI, L. S. O desafio de ensinar Inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina vivenciadas por professores. **Revista do Gel**, v. 6, n. 2, p. 169-200, 2009.

_____; MICCOLI, L. S. Educação transformadora: experiências de participação de uma professora de Inglês em um projeto de formação continuada. **Gláuks**, v. 12, n. 1, p. 313-339, 2012.

ABSTRACT: The objective of this paper is to present learning, reflection and change experiences revealed by a participant of the Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). Data collection was conducted through video recordings, interviews and field notes, in the context of participant observation during a semester. The results show that recurrent experiences of welcoming interaction, meaningful learning, reflection on teaching practices and willingness to change lead to transformations in the teacher's identity (who feels more pleasure and confidence to teach), in the beliefs about teaching grammar and in the classroom practices which start to be open to the speaking ability. As a contribution to the field of Applied Linguistics, the study has implications for projects of continuing education for language teachers, expanding the understanding of this context where teachers go to learn to improve teaching in their schools.

KEYWORDS: Continuing education. English Language Teaching. Transformation.

Crenças de Professores de Línguas Sobre a Formação Inicial e Continuada¹

Language Teachers' Beliefs on Initial and Continuing Education

*É pensando criticamente a
prática de hoje ou de ontem
que se pode melhorar a
próxima prática. (FREIRE,
1996, p. 44)*

Kyria Finardi²

Maria Amélia Dalvi³

RESUMO: O estudo teve como objetivo propor uma discussão sobre crenças de professores de línguas sobre alguns aspectos teóricos e práticos da ação docente do professor de línguas ao longo de sua formação inicial e continuada. Para tanto, professores de línguas foram entrevistados em dois momentos de sua formação: aproximadamente quarenta professores no início (primeiro semestre) e trinta professores no fim (oitavo semestre) do curso de licenciatura em Letras-Português e oito professores de inglês no final de um curso de especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês. Em geral a análise das falas dos professores aponta para uma lacuna percebida entre a teoria e a prática, bem como para a distância entre a realidade vivenciada nas escolas e nas universidades.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial e continuada. Professores de línguas. Crenças.

1 Introdução

A formação docente ou “formação de professores” nunca esteve ausente das discussões da área educacional, no Brasil. Especialmente após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996), que elevou a formação dos professores das séries iniciais ao nível superior, o tema tem exigido novos

¹ Este trabalho retoma e amplia as discussões realizadas em Finardi (2010, 2011), Dalvi (2011) e Finardi, Dalvi (2012). O uso da expressão “crença”, aqui, retoma uma extensa tradição bibliográfica dos estudos linguísticos e é feito de modo crítico, em diálogo com expressões correlatas, como, por exemplo, a noção de “representação”, que habita o mesmo universo semântico, sem que guarde qualquer perspectiva valorativa sobre sua legitimidade ou pertinência.

² Mestre e Doutora em Linguística Aplicada ao ensino de Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo.

³ Mestre em Letras e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo.

estudos, constituindo, assim, uma fecunda literatura crítica – na qual, conforme Finardi (2011), o estudo das crenças de professores sobre a própria formação e atuação é uma das facetas a serem contempladas haja vista a importância das crenças de professores na prática docente.

Os trabalhos surgidos na esteira da nova LDB como desdobramento das atividades dos centros de pesquisa brasileiros não são homogêneos e nem consensuais, embora indiquem, em sua maioria, a necessidade de se repensarem os rumos da formação docente, não apenas daqueles que atuarão nas séries iniciais, mas também dos que atuarão nos anos subsequentes do ensino fundamental e médio (GATTI, 2000; 2002), como é o caso dos professores de língua portuguesa como língua materna e de língua inglesa como língua estrangeira, sobre os quais nos detivemos aqui.

A profissionalização docente, a indissociabilidade entre investigação-formação-prática, as heranças simbólicas no entorno da escola e do magistério, a construção da identidade profissional, as questões de gênero, as diretrizes curriculares das Licenciaturas e sua efetivação nas Instituições de Ensino Superior, os dilemas da Reforma Universitária, as narrativas e memórias docentes, os programas de avaliação de desempenho, as políticas públicas para a educação, as transformações nos processos de estágio, a inexorabilidade da formação continuada, os impactos da educação semipresencial ou à distância e a entrada das novas tecnologias na educação – tudo isso vem compor o corpo de atravessamentos temáticos quando se pensa a formação de professores no Brasil (BARBOSA, 2006) e, em particular, as crenças de professores de línguas (materna e estrangeira) sobre a formação inicial e continuada.

Detivemo-nos, assim, a pensar as crenças do professor de línguas em relação a sua formação docente. Entendemos que o que os sujeitos pensam sobre seu trabalho, em relação a si mesmos e aos outros,

[...] interfere diretamente nas práticas de ensino-aprendizagem das linguagens oral e escrita; isso porque, para Berger e Luckmann (1994), há correspondências entre os significados do indivíduo e os significados dos outros, no mundo que partilham em comum; e também porque, de acordo com Chartier (1990), as representações articulam-se inelutavelmente às práticas (DALVI, 2011, p. 177).

Ao analisar crenças de professores de inglês sobre o uso da linguagem lúdica na sala de aula de língua estrangeira (doravante L2), Finardi (2010) conclui que a reflexão sobre a teoria e a prática permite aos professores a avaliar sua própria forma de ensinar, provocando assim, transformações no contexto profissional, político e social, já que a ação docente está fortemente ligada às crenças que subjazem a essa ação e que essas crenças só são passíveis de alteração através da reflexão. Em outro estudo, Finardi (2011) analisou as crenças de futuros professores de inglês sobre a prática em escolas públicas e concluiu que a teoria, durante a disciplina de estágio supervisionado, não necessariamente se articula com a prática vivenciada por eles durante o estágio obrigatório, persistindo uma dicotomização.

Também Finardi e Dalvi (2012) analisaram dados obtidos num curso de formação continuada para professores de língua que teve como objetivo propor um

espaço de reflexão conjunta entre professores de línguas das escolas e da universidade e concluíram que a distância entre esses dois mundos ainda é percebida como muito grande e requer ações que permitam aproximações entre teorias e práticas vivenciadas nesses dois contextos.

Partindo dos estudos de Finardi (2010, 2011), Dalvi (2011) e Finardi e Dalvi (2012), retomando-os e desenvolvendo-os, o presente trabalho teve como objetivo conhecer e refletir sobre crenças de professores de línguas a respeito do diálogo entre teoria e prática e entre escola e universidade a fim de fomentar a continuidade dessa discussão que entendemos ser tanto necessária quanto urgente no cenário educacional e político brasileiro contemporâneo. No percurso, discutimos a ideia de “professor reflexivo” porque, em muitos momentos, quando se fala sobre conhecer as crenças dos professores, somos remetidos à ideia de reflexão na prática, com a prática e a partir da prática, embora sob a advertência de que “apesar da aparente semelhança entre aqueles que abraçaram o *slogan* da ‘reflexão’, existem diferenças enormes em relação às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade” (ZEICHNER, 2008, p. 540).

Assim sendo, nos itens seguintes apresentamos certo contexto contemporâneo de formação e ação docente; apresentamos e discutimos, incorporando leituras críticas, a noção de professor reflexivo, problematizando-a; apresentamos e discutimos dados obtidos a partir da investigação quantitativa e qualitativa junto a professores em formação (inicial e continuada) de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa; e concluimos com algumas ponderações sobre o que nos parecem ser crenças de professores de línguas sobre a formação inicial e continuada.

2 Fundamentação teórica

Nossa fundamentação teórica divide-se em duas partes inseparáveis: inicialmente, uma apresentação da noção de reflexão e sua relação com a formação docente; em seguida, algumas considerações críticas sobre a noção de professor reflexivo.

2.1 Reflexão e formação docente

De acordo com alguns autores, vivemos na era da informação e num mundo globalizado, onde o professor já não é mais o detentor da informação mais atualizada (FINARDI, PREBIANCA e MOMM, 2013). Nesse contexto, o papel do professor não é o de simplesmente “transmitir conhecimento”, mas antes ajudar o estudante, pela sua mediação, a desenvolver o pensamento crítico a fim de ser capaz de avaliar a informação disponível (LÉVY, 1999) e, principalmente, transformar a própria realidade.

A fim de desenvolvermos nossa criticidade em relação à profissão docente, seja como alunos ou como professores, é necessário questionar crenças que subjazem aos conceitos e às práticas. Nesse cenário, o professor contemporâneo deve constituir para si uma visão do papel das línguas na inclusão social e na educação, utilizando fontes

teóricas e reflexões embasadas na atividade docente (CELANI, 1996) a fim de permitir um maior diálogo entre teoria e prática.

Para autores como Dewey (1949, apud SCHÖN, 1997), a reflexão significa uma forma especializada de “pensar”, implica um questionamento ativo, voluntário, persistente e rigoroso daquilo em que se acredita ou daquilo que se pratica; evidencia os motivos que justificam as ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. Dewey (apud SCHÖN, 1997), assim, diferencia o refletir do ato de rotina. A rotina, embora fundamental ao ser humano, pode ser guiada por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, ao contrário, conforme o autor, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

Com base no paradigma de professor reflexivo, Kfoury-Kaneoya, (2003, p. 18) sugere um modelo de educação profissional baseado numa combinação do conteúdo intelectual da profissão com o desenvolvimento do conhecimento-na-ação. Tanto a bagagem intelectual quanto o conhecimento da prática são corresponsáveis pelo desenvolvimento do professor.

No que tange ao nosso escopo específico, Leffa (2001), quando descreve a formação do professor, relata que o cabedal teórico a que o professor de línguas tem acesso terá valor apenas temporário e que num futuro próximo deverá ser validado pela prática. De fato, os dados obtidos no presente estudo sugerem que a teoria vista tanto na faculdade quanto num curso de especialização são validadas e mantidas ou descartadas em diálogo com a experiência na prática que, por sua vez, requer uma teorização própria.

2.2. Considerações críticas sobre a noção de professor reflexivo

Por outro lado, a noção de “professor reflexivo” tem sido muito questionada na literatura educacional, especialmente porque subjazeria a ela uma razão técnica; nessa perspectiva, a racionalidade técnica consistiria em uma certa “epistemologia da prática” que derivaria da filosofia positivista (GHEDIN, 2013). Outra crítica diz respeito a certo reforço da polarização teoria e prática. Desse modo, a proposta de Donald Schön torna-se problemática, haja vista ter reduzido a reflexão, como proposta para a formação, ao espaço da técnica. Assim, entendemos que, partindo dos autores e noções agenciados neste trabalho, é necessário dar um passo além, a partir da incorporação de leituras críticas em relação à ideia de professor reflexivo.

Outro ponto que fragiliza o uso da ideia de professor reflexivo na atualidade sem mediação é a lembrança de que, quando Donald Schön publicou o livro *O profissional reflexivo*, em 1983, isso viabilizou a re-emergência da temática da prática reflexiva (e, assim, a temática do professor reflexivo). No entanto, a ideia da prática reflexiva já existia, tendo como base, por exemplo, o livro *Como pensamos*, de John Dewey, publicado em 1933. A publicação do livro do Schön e a produção sobre o tema que ele subsidiou de algum modo obrigou formadores de professores a pensar se estavam ou não formando “professores reflexivos”; desse modo, o ensino reflexivo tornou-se

rapidamente um *slogan* adotado por formadores de distintas perspectivas políticas e epistemológicas e, depois de certo tempo, a “nova” bandeira começou tornar-se esvaziada e inespecífica.

Zeichner (2008), por exemplo, avança como leitura que, talvez, a emergência da prática reflexiva como uma ênfase na formação docente esteja relacionada “aos esforços das reformas neoliberais e neoconservadoras em exercer um controle maior e mais sutil sobre os professores, de modo que os propósitos da educação pública pudessem ser mais diretamente vinculados à preparação de trabalhadores para a economia global” (ZEICHNER, 2008, p. 536).

O pesquisador norte-americano afirma, ainda, que a formação docente reflexiva, de algum modo, parece ter minado a intenção emancipadora expressa, inicialmente, pelos formadores. Isso porque um dos usos mais comuns do conceito de “reflexão” teria sido o de uma “ajuda” aos professores, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino supostamente mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados. Para Zeichner (2008), a pergunta de base desse tipo de compreensão da ideia de “reflexão” é a seguinte: “Em que medida a minha prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que eu faça?”.

Outro ponto na argumentação de Zeichner (2008) quanto ao insucesso da formação docente reflexiva para promover o desenvolvimento real dos professores é a ênfase que essa perspectiva põe no “foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula” (p. 542); noutras palavras, os professores não devem dirigir sua atenção apenas aos aspectos envolvidos na prática de sala de aula, deixando o contexto sócio-econômico e histórico-cultural de fora, e nem devem permitir que os propósitos da educação escolar sejam determinados de cima para baixo ou de fora para dentro:

Resumindo, quando examinamos os modos nos quais o conceito de reflexão tem sido usado na formação docente, encontramos quatro temas que minam o potencial para o desenvolvimento real dos professores: 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores (ZEICHNER, 2008, p. 544).

Parece patente que a maior parte do discurso sobre a “reflexão” na formação docente, mesmo depois de todas as críticas, falha ao deixar de fora a análise social e política necessária para perceber e desafiar as estruturas que continuam reproduzindo o *status quo*, de poucos privilegiados e muitos desvalidos. Nesse sentido, conhecer e

pensar com / sobre as crenças de professores a respeito da formação docente pode nos ajudar a “rastrear” de que modo os profissionais da educação básica enxergam a si mesmos, a relação que têm com a produção de conhecimento e como vêem a dinâmica das aproximações e afastamentos entre escola e universidade, fugindo de uma ideia de “reflexão” que apenas repita o já-sabido ou que tenha como fim (assumido ou não, consciente ou não) uma política de formação que minore o papel dos professores como pensadores da Educação e do trabalho educativo, reduzindo-os a executores, a técnicos ou a práticos.

Já no que diz respeito às crenças de professores, é importante lembrar que os estudos nesse tema, basicamente a partir das áreas de Educação e de Linguística Aplicada, iniciaram no Brasil na década de 1990, com autores como Almeida Filho (1993), Gimenez (1994), Barcelos (1995), Leffa (1999, 2001); a área surge e consolida-se em um momento no qual o enfoque passa a ser o processo (BARCELOS, 2004). As crenças também poderiam ser chamadas de teorias implícitas, conhecimentos práticos, perspectivas ou teoria-prática (SILVA 2005), mas, particularmente, no que tange ao ensino de línguas, que é o nosso interesse aqui, Barcelos (2001, p. 72) entende crenças como “opiniões e ideias que estudantes (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”.

3 Métodos e contextos

O estudo é de cunho qualitativo e interpretativo (DORNYEI, 2007) e teve como base a reflexão proposta em conversas informais com a gravação das falas de professores de inglês de um curso de especialização de Linguística Aplicada ao ensino de inglês como língua estrangeira, bem como a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com professores de português no curso de licenciatura (no 1º e no 8º períodos). O objetivo do estudo era identificar como futuros professores de português e como professores de inglês viam a relação entre teoria e prática na sua formação inicial e continuada.

Essa escolha metodológica, de duas populações e três métodos distintos, foi motivada por resultados de um estudo anterior (FINARDI, DALVI, 2012) que detectou a falta de oportunidade de reflexão e desenvolvimento acadêmico e profissional de professores atuando na rede pública de ensino do estado do Espírito Santo como sendo uma barreira para um maior diálogo entre escola-universidade. Assim, o estudo analisou as falas de professores que lograram entrar numa faculdade pública e as falas de professores que tiveram que optar por uma formação continuada numa faculdade particular, por falta de opção nas instituições públicas de ensino. Com esse recorte, espera-se ter uma visão ampla de algumas crenças de professores de línguas sobre as possibilidades de formação inicial e continuada.

Os participantes do estudo formaram dois grupos. O primeiro grupo foi composto de estudantes de Letras-Português durante sua formação inicial (começo e fim da licenciatura) numa universidade pública e o segundo grupo foi composto por professores de inglês que buscavam formação continuada num curso de especialização numa faculdade privada. A seguir os dois contextos serão brevemente descritos.

3.1 Licenciatura em Letras-Português numa universidade pública

A Universidade em que foi realizada nossa pesquisa é a única instituição pública no estado que oferece o curso de licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas literaturas. Oferta, anualmente, 100 (cem) vagas, sendo 50 (cinquenta) no turno matutino e 50 (cinquenta) no turno noturno. Nas últimas avaliações do Ministério da Educação, o curso tem recebido os conceitos 4 e 5 (em uma escala de 1 a 5), com exceção de um ano em que os estudantes, em um gesto político longamente discutido, boicotaram a avaliação oficial.

Nessa instituição, atualmente, a licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa organiza-se, preferencialmente, em 8 períodos semestrais, que correspondem juntos a 4 anos letivos.

| 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | 8° |
|-----------------------------------|--------------------------------------|---|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--|
| Estudos Literários 1 | Estudos Literários 2 | Estudos Literários 3 | Literatura Portuguesa 1 | Literatura Portuguesa 2 | Literatura Brasileira 1 | Literatura Brasileira 2 | Literatura Brasileira 3 |
| Laboratório de Práticas Culturais | Laboratório de Práticas Culturais | Laboratório de Práticas Culturais | Laboratório de Práticas Culturais | Laboratório de Práticas Culturais | Laboratório de Práticas Culturais | Laboratório de Práticas Culturais | Trabalho de Conclusão de Curso |
| Fundam. de Sintaxe do Português | Linguística Textual | Morfologia | Disciplina optativa | - | Disciplina optativa | Disciplina optativa | Fundam. de Língua Brasileira de Sinais |
| Introdução à Linguística | Sociolin-guística | Fonética e Fonologia | Teorias Sintáticas do Português | Semântica | Análise do Discurso | Estágio Supervisionado 1 | Estágio Supervisionado 2 |
| Introdução à Filosofia | Psicologia Educação: Desenvolvimento | Psicologia Educação: Aprendizagem | Sociologia da Educação | Educação e Inclusão | - | | |
| Latim 1 | Latim 2 | Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação | Política e Organiz. da Educ. Básica | Didática | Currículo e Formação Docente | | |

Quadro 1 – Matriz Curricular da Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, por período (do 1° ao 8°)

O curso tem uma carga horária total de 3015 horas, assim distribuídas: 19 disciplinas obrigatórias de Língua e Literatura com 60 horas cada (1140 horas no total); 3 disciplinas optativas de Língua e/ou Literatura com 60 horas cada (180 horas no total); 7 laboratórios de práticas culturais com 60 horas cada (420 horas no total); 9 disciplinas obrigatórias da formação comum e docente com 60 horas cada e 1 disciplina obrigatória da formação comum e docente com 75 horas (615 horas no total); 2 estágios supervisionados obrigatórios com 200 horas cada (400 horas no total); 1 trabalho de conclusão de curso (60 horas no total); 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (200 horas no total). Como podemos notar, o currículo

tem um caráter teórico-prático, inclusive em atendimento às orientações oficiais do Ministério da Educação no que diz respeito à formação de professores.

Os estudantes que participaram da pesquisa, respondendo aos questionários, foram todos formados por este currículo. São, em sua maioria, estudantes periodizados, com idade entre 18 e 48 anos, com renda familiar *per capita* entre aproximadamente meio e cinco salários mínimos. Alguns já têm experiência docente, mas a grande maioria (cerca de 70%) não tem.

3.2 Especialização em Linguística Aplicada ao ensino de Inglês numa faculdade privada

O curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa da Faculdade privada pesquisada teve carga horária de 360 horas distribuídas em 12 disciplinas de 30 horas cada, a saber: Construção da aula e suas extensões - novas tecnologias no ensino de língua inglesa; Fonética e fonologia em língua inglesa; Tópicos em Análise do Discurso; Abordagens e competências do professor de língua inglesa; Métodos de observação e de interpretação do processo do ensino de língua inglesa (Oficinas de observação e análise de aulas); Seleção e produção de material didático; Ensino de literatura de língua inglesa; Metodologia da pesquisa em Linguística aplicada: ensino de língua inglesa; Avaliação de rendimento no ensino de língua inglesa; Tópicos em linguística aplicada: ensino de língua inglesa; Tópicos em linguística aplicada: ensino de língua inglesa – língua inglesa em foco; Ensino de língua inglesa para fins específicos.

Os profissionais participantes desse curso em sua maioria são professores atuantes em institutos de língua inglesa e também professores de escolas privadas de ensino regular. Alguns dos entrevistados, apesar de sua larga experiência no ensino da língua, ainda estão fazendo o curso de licenciatura em Letras-Inglês em uma instituição pública de ensino superior e puderam fazer o curso de especialização por já ter um diploma em outra área (Turismo, Administração de Empresas e Jornalismo). No que segue uma tabela com o perfil dos professores de inglês é oferecida:

| | |
|----------------|---|
| Participante 1 | Formada em Letras Inglês. Atua em escolas regulares dando aula para estudantes de 6 a 15 anos. |
| Participante 2 | Formado em Letras Inglês. Atua em escola regular dando aula para o Ensino Médio e também em Instituto de Idiomas. |
| Participante 3 | Estudante do curso de Letras Inglês de universidade pública. Leciona em um Instituto de Idiomas dando aulas para adultos. |
| Participante 4 | Estudante do curso de Letras Inglês de universidade pública. Possui larga experiência em sala de aula. Atualmente trabalha dando aulas para estudantes em uma empresa e também leciona em uma escola regular privada. |
| Participante 5 | Estudante do curso de Letras Inglês de universidade pública. Possui larga experiência em sala de aula. Atualmente trabalha somente dando aulas para estudantes em uma empresa. |
| Participante 6 | Formada em outra área. Atua como professora particular de inglês. |
| Participante 7 | Estudante do curso de Letras Inglês de universidade pública. Possui larga experiência em sala de aula. Atualmente trabalha dando aulas para estudantes em uma empresa e também numa escola regular privada. |
| Participante 8 | Formada em Letras Inglês. Atua na rede municipal de Ensino. |

Quadro 02 – Perfil dos participantes da especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês

4 Análise dos dados

4.1 Os dados obtidos junto aos professores de Língua Portuguesa

Em um primeiro momento, caminhando na direção de começar a conhecer e compreender as representações dos professores de português como língua materna sobre a formação docente inicial, aplicamos, no semestre 2009/1, questionários a uma turma finalista do curso de licenciatura em Letras-Português da instituição pública pesquisada. O questionário contava com 74 questões objetivas e 3 questões discursivas e foi respondido por 38 (trinta e oito) estudantes. Seleccionamos, de todas as questões propostas, aquelas que têm relação mais direta com a percepção do licenciando finalista quanto à sua formação docente inicial. Apresentamos a seguir tais questões, seguidas das alternativas propostas e dos percentuais⁴ de recorrência das mesmas.

As questões 42, 46, 47, 51, 52, 53, 62 e 63 do instrumento eram as mais diretamente relacionadas à percepção do licenciando quanto à sua formação inicial:

42. Na faculdade, que tipo de estudante você foi?

- excelente.
- bom. – 43%
- mediano / irregular. – 57%
- ruim.

46. Em qual das seguintes áreas você avalia que sua formação, durante o curso de graduação em Letras, foi de melhor qualidade? (Pense na resposta independentemente de qual área você tem mais afinidade ou gosta mais.)

- formação pedagógica. – 14%
- língua estrangeira. – 14%
- língua portuguesa.
- linguística. – 14%
- literaturas de língua portuguesa. – 28%
- literaturas estrangeiras.
- metodologia da pesquisa. – 14%
- teoria da literatura. – 14%
- não sei. – 2%

47. Em qual das seguintes áreas você avalia que sua formação, durante o curso de graduação em Letras, foi de pior qualidade? (Pense na resposta independentemente de qual área você tem menos afinidade ou gosta menos.)

- formação pedagógica. – 14%
- língua estrangeira. – 14%
- língua portuguesa. – 28%
- linguística.

⁴ Os dados estatísticos foram arredondados por aproximação.

- literaturas de língua portuguesa. – 14%
- literaturas estrangeiras.
- metodologia da pesquisa. – 42%
- teoria da literatura.
- não sei.

Obs.: alguns estudantes marcaram mais de uma opção, nesta questão.

51. Como você avalia a sua formação para o exercício da atividade docente na área de língua portuguesa e respectivas literaturas?

- excelente.
- boa. – 43%
- mediana / irregular. – 57%
- ruim.

62. Você se sente preparado para atuar como professor de língua portuguesa e respectivas literaturas?

- sim. – 57%
- não. – 43%

63. Você acha que a articulação entre teoria e prática pedagógica nas diversas disciplinas do currículo do curso de Letras foi satisfatória?

- sim. – 29%
- não. – 71%

Vale destacar: a) que nenhum dos entrevistados se reconhece como um estudante excelente no curso de licenciatura; b) que nenhum dos entrevistados avalia que sua melhor formação durante o curso se deu na área de língua portuguesa; c) que quase 60% dos licenciandos avalia a formação docente inicial como mediana ou irregular; d) que mais de 40% dos licenciandos não se sente preparado para atuar como professor de língua portuguesa e respectivas literaturas na educação básica; e, por fim, e) que mais de 70% não vê como satisfatória a articulação teoria-prática pedagógica nas diversas disciplinas do currículo do curso de licenciatura em Letras-Português.

Dando continuidade a este primeiro levantamento, no início do semestre letivo 2011/1 aplicamos um novo questionário, diferente do anterior, aos estudantes calouros do curso de Letras-Português da mesma Universidade. Contava com vinte e sete questões e foi respondido por 44 estudantes, ao fim da semana de recepção aos calouros, promovida pela coordenação de curso. Apresentamos alguns dados a seguir.

10. O que fez com que optasse pelo curso de Letras-Português?
[Questão discursiva.]

- Influência de professor – 5%
- Interesse pela língua/literatura/leitura – 70%
- Vontade de ser professor – 23%
- Realização pessoal – 2%

23. Qual a sua expectativa em relação ao curso de Letras-Português?
[Questão discursiva.]

- Conviver com diversidade cultural / aprender sobre cultura brasileira – 10%
- Realizar-me pessoalmente – 10%

Adquirir conhecimentos sobre a língua/literatura – 27%
Obter um diploma reconhecido – 5%
Ingressar no mercado de trabalho / obter sólida formação profissional – 32%
Preparação para a pós-graduação – 6%
Terminar o curso com a certeza de que sou uma boa falante da língua – 2%
Conhecer novas pessoas – 2%
Resposta em branco ou incompreensível – 6%

25. Você se imagina como professor de língua portuguesa e respectivas literaturas na educação básica (ensino fundamental e médio)? [Questão discursiva.]

Não – 6%

Sim – 78%

Ainda não sei / tenho dúvida / por pouco tempo – 12%

Só quero atuar no ensino superior – 2%

Em branco – 2%

Antes de abordarmos especificamente a formação docente inicial, é interessante percebermos que, entre os calouros, a maioria dos estudantes (70%) optou pelo curso de Letras-Português tendo em vista a afinidade com a área específica e que mais de 20% optou tendo em vista o desejo de ser professor de Português/Literatura. Vemos também, pelas respostas dadas à questão 25, que quase 80% se imagina como professor da educação básica, sendo que outros 12% ainda estão em dúvida (ou seja, a rejeição ao exercício da profissão nas salas de ensino fundamental e médio é de apenas 8%).

No âmbito das expectativas quanto ao curso, a maioria espera por sólida formação profissional e por uma formação consistente na área específica, o que confirma os dados obtidos com as questões 10 e 25 e confirma também as explicações dadas, pelos discentes, para o desejo de atuarem nas salas de aula de educação básica: “é meu objetivo”, “acho interessante o poder que um professor tem de transformar, mostrar a direção para seus estudantes”, “acho linda essa profissão e adoro ensinar”, “ensinar é a atividade que mais aprecio”, “o ensino de língua portuguesa pode transformar o sujeito”, “quero fazer o melhor”, “já imagino a minha turma e desejo aprender para ensinar a comunidade”, “meu objetivo é levar cultura para a minha região” – a despeito de uma suposta ingenuidade de certas concepções.

Essa visão “positiva” do curso e da docência na educação básica nos constrange quando retomamos os dados obtidos com os questionários aplicados aos estudantes finalistas, nos quais manifestam sua insegurança quanto à qualidade e à pertinência de sua formação profissional. Se nossos estudantes escolheram o curso de licenciatura em Letras-Português por interesse pela área e não por falta de opção, se querem ser os melhores professores que puderem, então, do mesmo modo que nos ressoa a angústia do cronista Carlos Drummond de Andrade (“Se as crianças são poetas, por que, com o tempo, deixam de sê-lo?”), vive em nós a certeza de que é sempre preciso perguntar: por que os potenciais bons professores de Português/Literatura na educação básica, ao fim da formação docente inicial, aparentemente (pelo menos a partir das crenças deles mesmos), não se confirmam?

Realizando uma discussão a respeito dos dados aqui apresentados, ensaiamos possibilidades de resposta às nossas indagações: Quem são nossos estudantes e o que pensam sobre sua formação docente inicial? Por que os potenciais bons professores de Língua Portuguesa na educação básica, aparentemente, não se confirmam, ao final da graduação?

Em um questionário como esse, com as limitações de antemão reconhecidas, não é bastante para nos dizer quem são nossos licenciandos: pelos senões do próprio instrumento, pelo nosso amadorismo estatístico na formulação das questões e no tratamento das informações, e porque muitas das coisas que nos interessariam como “dados” não são previsíveis e nem generalizáveis. É necessário, pois, que possamos aprofundar nossas representações a respeito de quem são nossos estudantes na lida cotidiana nos espaços e tempos das aulas, dos estágios curriculares, das atividades de iniciação científica, dos laboratórios de práticas, dos eventos acadêmico-científicos – além de cotejarmos os dados já obtidos com outros complementares, como os questionários socioeconômicos disponíveis na Pró-Reitoria de Graduação e com os resultados dos processos seletivos para ingresso.

O risco que corremos ao nos debruçarmos de modo demasiado confiante nos dados aqui expostos e brevemente analisados (sobre o perfil dos finalistas e calouros, e sobre sua visão a respeito da formação docente) é o de nos apegarmos a eles, sem levarmos em conta que de um semestre a outro, de um ano a outro o corpo de graduandos oscila, varia. Algumas das respostas dadas por uma turma poderiam ser bastante diferentes das dadas por outra, anterior ou subsequente – embora creiamos numa estabilidade dos dados fulcrais. Afora isso, a confiabilidade dos resultados está afetada pela representação que os estudantes fazem de si mesmos, dos aplicadores do questionário, da situação social (de finalização ou ingresso no curso) em que estão inseridos – e isso não nos parece ruim ou problemático: apenas precisa estar em nosso horizonte de reflexão.

Não temos como saber se nossos egressos se tornarão, ou não, “bons” professores – inclusive (para além da impossibilidade de lhes acompanharmos as práticas cotidianas) porque não há um consenso entre os formadores (e talvez nem precise haver) sobre qual é o professor de Língua Portuguesa que queremos. Pode ser que, se nos dedicássemos a saber que professores queremos, pudéssemos traçar estratégias comuns e aproximar ações: nisto há uma demanda de pesquisa. Porém, o que nos parece irrefutável, como conclusão, é que ao longo da formação docente inicial nossos estudantes “aprendem” que sua formação é ruim, é insuficiente, é desarticulada do campo de trabalho: o que, descontado o descompasso entre a idealização dos ingressantes e a experiência efetivamente vivida pelos concluintes, contribui para a avaliação negativa dos finalistas.

No entanto, o que parece urgente é pensar os discursos das comunidades de interpretação envolvidas cristalizados em torno da formação docente inicial – porque, se acreditamos que as práticas e as representações estão inelutavelmente entrelaçadas (CHARTIER, 1990), conhecer quem é e o que pensa o professor de Língua Portuguesa em formação nos permite intervir nos processos levados a turno institucionalmente.

4.2 Os dados obtidos junto aos professores de Língua Inglesa

No que segue serão apresentados alguns trechos das entrevistas com os professores de inglês que estavam terminando o curso de especialização a fim de pinçar alguns temas que surgiram durante a entrevista. A primeira pergunta feita aos professores de inglês era o motivo pelo qual eles haviam decidido fazer o curso de especialização. O objetivo dessa pergunta era descobrir a motivação que leva alguns profissionais a buscar possibilidades de educação continuada. As respostas dos oito participantes a essa pergunta foram transcritas aqui com alguns trechos ressaltados para análise.

P1: Bom, eu resolvi fazer o curso pra aprimorar, né... o meu conhecimento como professora... E pra também rever um pouco das teorias que eu tinha aprendido na faculdade e que já estavam um pouco adormecidas... Então eu acho que o curso ele veio pra mim. Eu decidi fazer com essa ideia.

P2: Tinha e tenho muito interesse em aumentar meus conhecimentos dentro da área. Meu caso em específico, como eu entrei na faculdade de Letras sem interesse, não aproveitei tudo da forma que deveria, e a pós-graduação foi onde aprendi muito teoricamente e de forma mais rica, pois todos da turma são da mesma área e podemos compartilhar as experiências.

P3: Resolvi fazer o curso porque senti a necessidade de me manter atualizada e repensar a minha prática em sala de aula. Bom... e também pensei que uma pós-graduação na área me possibilitaria arrumar um emprego melhor e conseqüentemente ter um salário melhor! (Risos)

P4: Eu resolvi fazer esse curso juntamente com o curso de Letras na UFES. Eu já havia... já tinha experiência... Já venho trabalhando como professora há alguns anos... e achei que faltava uma parte na teoria que pudesse acrescentar, além de poder abrir novos campos para eu tentar outros tipos de trabalho, que eu preciso dos títulos. Eu acho que o curso pode abrir muito a minha visão em relação ao ensino e aprofundar mais em termos de leitura, experiência com outros profissionais. E tudo isso agregou para que eu pudesse melhorar como professora.

P5: Bom, primeiramente como eu sou uma professora de inglês que já atua há mais de 20 anos e a minha primeira formação foi numa área diferente, eu me graduei em Direito. Eu sempre achei que eu poderia buscar algo mais ousado para o ensino da língua inglesa para um aperfeiçoamento. E quando surgiu uma oportunidade de uma pós-graduação focada no ensino da língua inglesa me pareceu ser a oportunidade correta.

P6: O crescimento profissional só depende de mim. Depois da minha graduação fiquei esperando um curso de pós-graduação que englobasse a língua inglesa e este foi o primeiro que apareceu. Temos um problema no ES, pois não há muitos cursos oferecidos para nossa área.

P7: Como não tenho Letras-Inglês e dou aula há mais de 10 anos, resolvi fazer esse curso para ampliar meus conhecimentos já que estava trabalhando em uma escola que o foco é ESP e que a meu ver exige uma preparação diferenciada, e como decidi me dedicar a essa nova empreitada - trabalhar com adultos que têm um objetivo, ou seja, uma necessidade específica...

P8: Bom, resolvi fazer esse curso para me manter atualizada e melhorar a qualidade do meu trabalho.

Como se pode observar das respostas acima, a maior parte dos professores que buscaram essa opção de formação continuada tinha em mente melhorar suas

perspectivas profissionais e ampliar conhecimentos que, supostamente, não foram aprofundados satisfatoriamente durante sua formação inicial.

A segunda pergunta da entrevista tinha como objetivo analisar como a prática desses professores mudou (ou não) depois do curso. Como se pode inferir da transcrição das respostas abaixo, quase todos os professores acreditam que a prática mudou, ainda que não saibam identificar como.

P1: Sim, eu acho que depois do curso eu passei a analisar mais o que eu tenho feito em sala, refletir mais sobre minha prática, tentando ter como base as teorias. Essas teorias que a gente reviu. Eu tive a oportunidade de rever. É ... Elas começaram a fazer... elas começaram a estar mais presentes na minha aula.

P2: Sem dúvidas, (pausa) as matérias relacionadas a tecnologia foram fundamentais para que expandisse a visão além do senso comum. (pausa) Trabalho em uma escola onde todas as salas são equipadas com data show e internet e sou muito cobrado dos estudantes para usar. Então sempre encontrar formas de fazer isso ajuda muito.

P3: Com certeza mudou. Adquiri um hábito agora ao preparar os planos de aula de pensar em aspectos da teoria que antes não dava muita atenção, por exemplo, nos diferentes modos de cada um aprender, os mais visuais, auditivos, etc.

P4: Ah, sim... acredito que sim. Após um ano e meio de leitura, de convivência. Muita discussão em sala de aula. De muito trabalho e estudo. Eu acho que hoje eu consigo ter uma visão melhor. Eu consigo modificar algumas coisas, algumas de minhas práticas. E até mesmo ver que eu estava indo pelo caminho certo, que muitas vezes só veio confirmar que eu estava fazendo um bom trabalho ou não, né... que eu teria que mudar de alguma forma, mas me ajudou muito. Eu estou muito satisfeita, e hoje eu falo com os meus alunos quando tenho que dar explicações, eu tenho mais propriedade, eu me sinto mais segura, é como se eu sentisse... eu sei o que estou falando!

P5: Acredito que sim. Com a minha prática de mais de 20 anos a gente segue mais ou menos o que funciona em sala de aula, um pouco da nossa intuição. Mas quando você passa a estudar os autores, as ideias, trocar ideias com os colegas em sala de aula, essa reflexão com certeza faz com que sua prática mude. Você começa a refletir mais no que você faz.

P6: Muito. As práticas do ensino comunicativo são muito mais utilizadas por mim.

P7: Sim, com certeza. Este curso me fez refletir de como a aula era planejada e como era dada para o que pode ser feito e melhorado de forma a alcançar o objetivo, ou seja, analisar o conteúdo e aplicá-lo de maneira que o aluno se sinta à vontade e capaz de se comunicar.

P8: Sim, após o curso, sinto-me uma pessoa mais reflexiva e que analisa criticamente os conteúdos a serem ministrados.

A terceira pergunta feita na entrevista era sobre a motivação para a prática docente; em outras palavras, tinha como objetivo identificar se as teorias aprendidas eram mais ou menos importantes do que a intuição, na prática docente. Ainda que alguns professores tenham dito que a teoria é importante, através dos exemplos dados é possível observar que, para eles, a intuição se sobrepõe à teoria, na prática.

P1: Muito importante na prática em sala. Mas a minha intuição também não fica pra trás, porque como professora eu conheço meus alunos e sei que mesmo que a teoria preguie alguma coisa, às vezes a minha intuição me mostra... né... essa minha

experiência no caso me mostra que provavelmente com esses alunos não vai funcionar. Então eu acho que existe um equilíbrio aí entre teoria e intuição. Um exemplo, bom... Às vezes... deixa eu pensar num exemplo... Ah... Por exemplo... a teoria me mostra que ... a gente aprende muito quando a gente fala sobre ensino... e tal... que nós temos que começar a aula de repente com uma atividade que seja é... de “high energy”... Pra poder motivar os alunos... Ou com uma brincadeira... ou com alguma coisa que seja mais motivante. Às vezes com meus alunos maiores isso não funciona bem. Por mais que eu proponha esse tipo de atividade. No início da aula eles simplesmente não querem fazer e não funciona. Então acho que esse é um exemplo onde minha intuição... é... trabalha melhor. Eu sei que no início não vai funcionar, mas que daqui a pouco eles vão já estar mais dispostos a participar. E talvez no meio da aula. Então esse ajuste é feito com base na minha intuição.

P2: Sou do tipo que não acredita que há coisas que não funcionam, acho mesmo que há uma combinação entre alunos x métodos que os leva a aprender em algo que se acredita ser ultrapassado. Eu tento de tudo com eles, músicas, vídeos, textos, diálogos, discussões, exercícios tradicionais. Assim atingem-se todos. Em sala tento não me levar pelo contexto de “em escola não se aprende e no curso se aprende”, trabalho nas duas instituições e vejo a brutal diferença. Na escola já ouvi de alunos que eu faço o inglês da escola ser desafiador, pois pego na interpretação constantemente nas atividades e provas, e também que chego onde quero, pois tenho explicações acessíveis.

P3: As teorias certamente são motivadoras, mas eu sempre procuro pensar nos alunos específicos, já que trabalho com turmas de no máximo 6 alunos. Por exemplo, no caso de um aluno mais tímido não adianta eu preparar uma atividade em que ele precise cantar uma música porque ele não vai ficar à vontade, vai se sentir até constrangido... Agora... se o aluno for mais extrovertido, ele vai adorar!

P4: As duas coisas. Eu acredito que um professor quando escolhe lecionar, dar aula, de qualquer matéria que seja, ele precisa gostar do que está fazendo. E a partir do momento que você está fazendo o que você gosta, você entende o que está fazendo, você usa muito da sua intuição. A teoria, ela ajuda muito. Ela... ela... é como se você sáisse um pouco do amadorismo da sua intuição e fosse pro lado mais profissional, com embasamento de profissionais, estudiosos, de pessoas que entendem do assunto, que já exerceram essa prática de alguma forma. Eu acredito que as duas coisas precisam andar juntas para que você consiga um bom resultado.

P5: Bem, é até o tema da minha monografia de conclusão de curso. É... eu sempre percebi a existência de estilos diferentes de aluno, e a gente, através da ação, a gente sempre focava uma atividade para um determinado aluno. Mas com o curso a gente passou a ter mais acesso a noção de diferentes estilos de aprendizagem e o uso de diferentes estratégias de aprendizagem de cada ser humano, cada aluno faz uso. Então... é... estudando o que a teoria fala sobre os diversos estilos de aprendizagem eu pude trazer para minha sala de aula atividades diversas e sabendo o porquê da escolha de atividades diversas pra poder de uma maneira ou de outra atender às necessidades específicas de cada aluno.

P6: A partir das teorias aprendidas no curso uso minha intuição. Ao introduzir atividades aos alunos, penso antes em como vou aplicá-las. Lembro de não usar apenas gramática mas contextualização. Penso em competências e sigo um pouco do que Almeida Filho nos apresenta em seus livros.

P7: Olha, a teoria nos faz refletir, pensar e até entender para pôr em prática, porém a prática, o dia-a-dia é que nos faz aprimorar e aperfeiçoar a cada dia as nossas aulas, levando em consideração a parte teórica também, é claro. No que diz respeito à intuição, com certeza, a meu ver, influencia sim, porque nós, professores, conhecemos os nossos alunos, então, a aula que preparamos tem que estar ligada ao dia-a-dia deles para fazer mais sentido e que compreendam com mais facilidade.

P8: Ambos. Ao meu ver, não há como dissociar intuição com teoria. Por exemplo, uma aula que envolve “song” pode funcionar em uma turma e em outra não. Os

estilos de aprendizagem dos alunos devem ser levados em consideração em um planejamento de aula ou uma reflexão pós aula. Teoria pura não funciona. O bom-senso deve existir.

Outra pergunta da entrevista era sobre o papel da teoria na prática e vice-versa e tinha como objetivo confirmar (ou não) a pergunta anterior. A maior parte dos professores novamente parece crer que ambas andam juntas, ainda que os exemplos dados, mais uma vez, demonstrem que a prática é mais guiada pela intuição do que pela teoria.

P1: Eu acho que a prática altera a teoria. A gente tem a teoria que baseia... né... vai basear nossa prática. Mas de vez em quando essa teoria vai ser alterada pela nossa prática. Esse foi o exemplo que eu dei. Em vários cursos que a gente faz, oficinas e vários teóricos falam da importância de saber dosar o ritmo da aula. Porém, nem sempre eu vou poder seguir essa mesma sequência. Por que na prática eu sei que isso nem sempre funciona.

P2: Sim, acredito. (pausa) A teoria é a primeira visão ou intuição (não sei se é grosseiro falar isso [comentário]) e a prática dessa teoria comprova e atesta se funciona e em 100% das vezes deve-se voltar à teoria para verificar se precisa ser alterada. (pausa) Aquele velho ensinamento das aulas de ciências sobre experimentos.

P3: Sim, todo conhecimento que adquirimos de alguma maneira afeta nossa prática; se não fosse assim, pra quê estudar, não é mesmo? O contrário também pode acontecer se mantivermos sempre um espírito crítico. Não precisamos nem devemos concordar com toda teoria e isso aprendemos também neste curso... (risos)

P4: Sim, claro que pode. É... quando nós estamos em sala de aula, os professores. Muitas vezes nós preparamos uma aula e a realidade da sala de aula é outra. A resposta dos alunos pode ser outra. Então o que foi programado, às vezes tem que ser modificada. O que foi planejado dentro da teoria, ela tem que reverter em prática, ela tem que ser modificada. Da mesma forma como a prática. Às vezes você já fazia alguns exercícios... algumas atividades em sala de aula que a teoria te ajuda a analisar e ver que seu caminho não estava completamente... Existem outras formas de se alcançar o objetivo. Eu acho que o mais importante quando se é professor são os objetivos. Como chegar a ter um bom resultado dos alunos. Isto é o mais satisfatório, mais gratificante.

P5: Eu acredito que no meu caso a intuição é muito forte. Como eu falei inicialmente, eu busquei um aperfeiçoamento na língua inglesa muito recentemente, nos últimos 3 anos. É... anteriormente a isso, eu fazia muito da minha maneira de aprender e utilizando muito a intuição em sala de aula... E querendo ou não eu tive um *feedback* muito bom com relação a isso. Eu tinha uma didática legal. Mas eu posso falar que era baseada na intuição. É num relacionamento assim interpessoal de saber realmente o que a outra pessoa espera... é... de perceber o que funcionaria melhor com cada pessoa. É lógico que a teoria ela vem a somar. Mas eu acredito que eu ainda me baseio muito na minha intuição.

P6: Sim. Como disse acima. As teorias fazem parte do meu plano de aula. Posso dar outro exemplo: minhas análises de erros se consolidaram com ao estudar Pit Corder.

P7: Acho que a teoria nos ajuda a compreender como de fato as coisas são, porém a prática é que em conjunto nos faz aperfeiçoar o que fazemos.

P8: Sim, a teoria é importante e válida, contanto que seja adaptada às diversas realidades das minicomunidades, salas de aula.

Ainda sobre a relação teoria-prática, foi perguntado aos professores se uma das duas seria mais importante; vê-se, nas falas abaixo, que há uma polarização teoria-prática, que é dada certa proeminência a esta última, que a teoria é vista em alguns momentos como um “complemento” e que o professor não se vê como alguém que produz teorias sobre/em seu trabalho:

P1: Olha, eu acho que dentro da sala a teoria ela é muito importante sim. Porém, é... a prática também vem como aliada da teoria. Através da prática você vai mostrar essa teoria. Vai poder passar essa teoria para seus alunos. Bom, pensando que a teoria e a prática estão aliadas. Um exemplo que eu posso dar que comprova isso é que, por exemplo, quando a gente fala de leitura. O que os teóricos dizem. Alguns teóricos defendem que... Aliás... leitura, não... a escrita... Alguns teóricos defendem que a produção de um aluno deve acontecer em etapas. Ele tem a oportunidade de fazer uma primeira versão, você devolve para que ele perceba os seus erros. E aí... retorna pra você. Nesse processo de ida e vinda o aluno vai construir, ele mesmo vai perceber seus erros e fazer suas correções e fazer essa produção escrita. Essa teoria eu consegui colocar realmente em prática durante algumas aulas com um grupo de alunos específicos e eles foram realmente capazes. Isso surtiu um grande efeito. Porque quando você simplesmente corrige e devolve eles nem sequer.... Eu pude ver a teoria sendo colocada em prática e funcionando mesmo de forma eficaz. Esse é um exemplo de que elas estavam aliadas e funcionaram aí.

P2: Ambas [teoria e prática] são [importantes], ainda mais no ensino de línguas. Quando se trabalha no atual contexto de mundo globalizado e EIL, a pragmática toma uma importância muito grande e é necessário informar aos alunos que o que tem nos livros é o inglês bonito e bem estruturado, mas que existe o que é falado no dia-a-dia e que não segue aquilo. (pausa) Outro fator é a inserção de vocabulário, acredito que é possível inserir o máximo possível em todos os aspectos. Por exemplo, ensinando sobre vestimenta coloquei em exposição tudo que eu encontrei sobre o assunto, mesmo que eles nunca venham a usar metade daquilo. Motivo disso é o fato de não limitar o aluno ao mínimo, se limitamos o aluno ele terá sua produção limitada e ficará em uma redoma. Futuramente nós professores que sempre os podamos iremos reclamar que esses alunos são limitados.

P3: Os dois, a grande dificuldade... ou melhor, o grande desafio é conseguir aliar as duas, ou seja, fazer a teoria funcionar na prática... aí entra a importância do contexto, por exemplo, é muito mais fácil planejar uma aula na abordagem comunicativa numa turma de 6 alunos do que numa de 35... não que seja impossível, mas nem sempre vai dar certo ... aí entra a habilidade e o jogo de cintura do professor!

P4: As duas coisas. E a intuição também eu adicionaria. Eu acho que as três coisas fazem um conjunto para, assim como eu já havia falado, alcançar um bom resultado. A teoria e a prática têm que andar juntas. Eu tenho uma experiência, por trabalhar também com adultos... é... A prática.... não... desculpa... A teoria ajuda a identificar alguns processos como, por exemplo, o estilo de aprendizagem. É muito importante saber a melhor forma que um aluno pode aprender. Mas quando você chega na sala de aula, existe uma coisa maior que a teoria, que seria a prática, onde você tem que analisar as necessidades dos alunos. Muitas vezes o adulto, ele tem maior dificuldade na aprendizagem. É onde o professor dentro de sua prática precisa analisar o dia-a-dia do aluno, as suas falhas, os seus medos; age quase como um psicólogo. E essa prática a gente só adquire com o tempo, quando o filtro afetivo está mais baixo e você consegue chegar mais próximo do aluno e entender as necessidades daquele aluno e o que está impedindo o aprendizado. Então eu acredito que a teoria juntamente com a prática pode ajudar muito.

P5: A teoria sempre vem para somar. Eu acho que o professor que não faz uso do que aprendeu com a teoria estudada pra melhorar sua prática é... não justifica o estudo. Eu acho que a gente tem que buscar o estudo, buscar a teoria, sempre tentando melhorar a prática. Isso pode acontecer como a gente pode falar que ela altera a prática. Tornando a sua aula mais rica. Você passa a refletir mais no seu papel como professor. É... uma coisa que eu passei mais a refletir muito. Como eu trabalho muito com adulto, antigamente eu não dava conta disso, que além de professor a gente é educador. E antigamente eu me via mais como professora depois como educadora. Acho que agora inverteu. Eu sou uma educadora e depois uma professora. E eu falo que a educadora no sentido nem quando a gente trabalha com adulto, não é nem com relação à educação no sentido geral, mas em valores de vida, de dividir experiências, de somar, realmente, somar as experiências de dois adultos, estabelecendo um sentido de valores comuns, é... de empatia que acaba surgindo... eu acho que o que conta mais em sala de aula é a prática. É lógico que a gente não pode ignorar a teoria. A teoria tá aí para nos dar um suporte. Mas eu acredito que bons teóricos não são necessariamente bons professores. Eu acho que a prática do dia-a-dia, você utilizando a sua intuição, você fazendo uso do entendimento da pessoa humana; a teoria só vai ajudar. Mas ela não suporta. Ela não consegue levar uma aula, não. Você tem que considerar muito a sua prática. Um exemplo? Essa semana a gente estava falando na escola sobre o “Input plus one”, que é a “ZPD”. A gente tem noção disso, a gente tem de oferecer ao aluno sempre um desafio a mais. Né... o que a teoria nos proporciona. É uma teoria interessante. Eu acho que a gente tem que tentar incorporar em nossa prática. Mas quando você pega, por exemplo, um grupo de adultos iniciantes, que você fica apresentando muitos “challenges”, muitos desafios; você pode assustá-los. Então a gente tem a noção da teoria, mas a nossa intuição que vai fazer com que quais grupos a teoria pode ser aplicada na sua íntegra.

P6: Não dá para separar os dois. Temos teorias e algumas são divergentes uma das outras. É na prática que usamos nossa intuição e podemos escolher o que é melhor para nossos alunos. E, mesmo assim, às vezes erramos. Nós não temos todas as respostas.

P7: Como mencionei anteriormente, os dois estão juntos, a teoria nos faz compreender para aplicar de maneira adequada mais o dia-a-dia, a prática é que nos leva à “perfeição”. Como, por exemplo, a explicação de um tempo verbal, ou uso de preposições, quanto mais planejamento, preparamos as aulas de acordo com cada grupo ou aluno, mais aperfeiçoamos, simplificamos, usando diferentes ferramentas para que o aluno compreenda aquele determinado “subject”. Bom, o uso de diferentes ferramentas e o conhecimento adquirido ao longo do tempo, da experiência, é que nos faz aperfeiçoar a cada dia. Essa troca de informações que tivemos ao longo do curso foi muito importante pra mim, acredito que para todos nós.

P8: Prática. A teoria é importante para que o professor tenha uma linha a seguir dentro das necessidades diferenciadas, mas é praticando que o aluno realmente sente a importância e a relevância dos assuntos abordados, logo ele aprende. Ex: Kitchen Class. O aluno aprende mais cozinhando em uma real kitchen ao invés de “apenas” ler uma receita em sala.

Como vemos das respostas acima, os professores alegam como motivações para a realização da especialização uma busca por maior aprofundamento das teorias vistas durante o curso de formação inicial; parece, no entanto, que buscavam também um desenvolvimento/crescimento profissional com a consequente transformação das práticas e, possivelmente, da avaliação que fazem de si, como professores de língua estrangeira moderna, além de um “confronto” em relação à sua “intuição” docente.

As falas transcritas permitem entender que, na visão dos professores entrevistados, esse desenvolvimento/crescimento profissional decorreria de maior aproximação com as teorias linguístico-educacionais e de certa autoridade conferida pela titulação; esse desenvolvimento/crescimento, contudo, não está necessariamente vinculado à reestruturação teórica através da reflexão sobre/na prática docente, reforçando, ainda mais uma vez, certa dicotomização entre teoria e prática.

5 Considerações finais

Ao refletirem sobre sua formação docente inicial e continuada, os professores de língua materna e estrangeira nos permitem compreender algumas das crenças que perpassam o trabalho educativo e a própria constituição de identidades profissionais. E dizemos, aqui, não de uma reflexão que, conforme a crítica de Zeichner (2008), apenas dê ao professor subsídios para considerar em que medida se aproxima ou se afasta de um modelo ou proposta vinda de fora ou de cima, mas tentamos estabelecer efetivamente um diálogo com as vozes desses sujeitos, incorporando suas falas ao nosso texto, a fim de que suas crenças nos atravessem na produção e na apropriação de conhecimentos.

No que diz respeito aos professores de Língua Portuguesa como língua materna, vimos certa visão idealista do trabalho educativo e da profissão, no discurso daqueles matriculados no primeiro semestre da formação docente inicial, e certa visão negativa ou negativista, ao final da formação docente inicial. Vimos também que os professores têm uma crença quase que generalizada sobre seu baixo desempenho ao longo do curso de graduação, sobre a má qualidade da formação, sobre o despreparo para a atuação na educação básica e sobre, principalmente, a desarticulação entre teoria e prática no currículo da licenciatura, mesmo que os dados e fatos obtidos, em certa medida, fragilizem essa crença (por exemplo, pensamos na matriz curricular e no bom desempenho dos estudantes nas avaliações do curso de licenciatura conduzidas pelo Ministério da Educação, embora possamos problematizar essas avaliações em larga escala). Possíveis leituras desses dados que propiciem a compreensão dos motivos desse descompasso entre as crenças docentes e a efetividade da formação docente inicial exigem, de nós, novos estudos.

No que diz respeito aos professores de Língua Inglesa como língua estrangeira, parece-nos que os entrevistados “aprenderam” sobre a importância da teoria para sua formação (e, porque isso é “certo”, a valorizam), no entanto, escapa pelo discurso que creem em certa precedência da prática e, especialmente, da intuição no trabalho docente – o que, de certo modo, nos dá indícios de como enxergam a docência e o quanto está distante de nós a compreensão mais ampla sobre a necessidade de profissionalização do magistério e sobre o trabalho pedagógico como um trabalho intelectual, que exige uma consistente formação teórico-prática.

Finalizando, na análise empreendida das crenças de professores e futuros professores de línguas neste trabalho, pudemos constatar que: a) as crenças sobre a formação docente sofrem uma transformação crítica negativa ao longo do curso de

licenciatura em Letras (vemos isso no cotejo entre a fala de estudantes calouros e finalistas e nas falas dos pós-graduandos, que avaliam como insuficiente a formação teórica docente inicial); e b) as teorias vistas durante a graduação ou pós não parecem afetar a prática docente tanto como esperado, mas parecem interferir positivamente no *status* profissional através do (auto) reconhecimento de maior autoridade/propriedade dos professores ao mencionarem teorias e ao agenciarem autores e ideias pedagógicas como justificativa ou amparo a práticas já consagradas.

6 Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2006.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 1. n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e ensino*. v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

CELANI, M. A. A. *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 369-380.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CONSOLO, D. A. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (Campinas), v. 29, p. 21-36, jan./jun. 1997.

DALVI, M. A. O perfil do professor que ingressa e que se forma no curso de Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo. *Signum: Estudos da Linguagem* (Londrina), v. 14, p. 173-193, 2011.

DORNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FINARDI, K. R. *Teachers' beliefs on and use of Ludic Language in the EFL class: What's the relationship?*. Germany: Lambert Academic Publishing, 2010.

FINARDI, K. R. Crenças de Estagiários de Letras Inglês sobre a Prática nas Escolas Públicas - Um estudo de caso. In: III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2011, Taubaté. *Anais do III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Língua*. Taubaté: Editora da Unitau, p. 403-419, 2011.

FINARDI, K. R.; DALVI, M. A. Encurtando as distâncias entre teoria-prática e universidade-escola no ensino de línguas e na formação de professores. *Intersecções* (Jundiaí), v. 5, p. 115-127, 2012.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. Tecnologia e Educação: O caso da Internet, da Inclusão, e do Inglês como Língua Internacional. *Cadernos do IL* (UFRGS), v. 46, s. p., 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. São Paulo: Plano, 2002.

GHEDIN, E. L. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/24/p0807764775255.doc >. Acesso em 14 jan. 2013.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese (Doutorado), Lancaster University, Lancaster, 1994.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamentos à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de línguas no interior paulista. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em Linguística Aplicada, ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004, p. 191-193.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, RS: Educart, 2001, p. 333-355.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas* (APLIESP), n. 04, p. 13-24, 1999.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. *A formação do professor de línguas estrangeiras*. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, no I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996, p. 9-17.

SILVA, K. A. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 79-91.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade* (Campinas). v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ABSTRACT: The study aimed at proposing a discussion on language teachers’ beliefs on some theoretical and practical aspects of the language teaching practice along their initial and continuing education. In order to do so, language teachers were interviewed in two moments of their education: approximately forty Portuguese teachers-to-be were interviewed in the beginning (first semester) and thirty in the end (eighth semester) of their Portuguese Teaching Degree and eight English teachers were interviewed in the end of a Specialization course on Applied Linguistics in English. In general, the analysis of teachers’ discourse points to a perceived gap between theory and practice as well as between the reality in schools and universities.

KEYWORDS: Initial and continuing education. Language teachers. Beliefs.

Inglês nas Séries Iniciais e Inglês no Contexto de Língua Franca: Contribuições Reflexivas para Processos de Formação Continuada e Ensino-Aprendizagem

English for Children and English in the Context of *Lingua Franca*: Reflective Contributions to the Continuing Education and Teaching-Learning Processes

Josimayre Novelli Coradim¹
Jozélia Jane Corrente Tanaca²

RESUMO: Ao se discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa (doravante LI) no contexto da globalização, é necessário trazeremos à tona discussões teóricas sobre a concepção de inglês como Língua Franca (doravante LF). Sendo assim, esse artigo apresenta uma revisão crítico-reflexiva do ensino de LI nas séries iniciais, à luz de teorias da LI como LF, tendo como objetivo rever concepções de professores acerca do ensino de LI para crianças, no referido contexto, a fim de contribuir com a formação continuada docente e pesquisas desenvolvidas na área. São utilizadas como referências pesquisas e estudos relacionados às tendências e definições vigentes do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e Inglês como Língua Franca (ILF). Além desse aporte, também são abordadas teorias que embasam o processo de ensino e aprendizagem de LI para crianças, bem como suas implicações para o ensino de inglês nas séries iniciais em escolas públicas. A análise do diagnóstico das concepções de ensino de professores é realizada por meio de um questionário impresso, com questões voltadas à relação entre ensino de LI e cultura, respondido por dez professoras de LI de séries iniciais da rede municipal de ensino na cidade de Londrina – PR.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa nas séries iniciais. Língua franca. Formação de Professores.

1 Denominações de LI e implicações para o ensino

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina. Professora assistente do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR/FECILCAM).

² Mestre em Educação (UEL) - Assessora Técnico Pedagógica de Língua Inglesa e Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Docente da área de Fundamentos de Ensino e Linguagem da Faculdade Pitágoras - Londrina.

É muito comum ouvirmos e sermos indagados, como professores de Inglês e/ou falantes desse idioma, que tipo de Inglês ensinamos e/ou falamos. Que Inglês ensinar ou aprender? Existe uma LI que predomina sobre outra? Pensamos que muitos de nós, para não dizermos a maioria, respondamos “britânico” ou “americano”. Perante tais questionamentos, será que, realmente, mesmo no século XXI sendo membros de um mundo globalizado, falamos e ensinamos somente essas duas variantes linguísticas?

Sabemos que o papel da Língua Inglesa no mundo contemporâneo, bem como sua predominância nos processos de comunicação, explica-se pela grande influência dos ingleses no século XIX e início do século XX e pela forte economia norte americana a partir da Segunda Guerra Mundial (MOITA LOPES, 2008, p. 313). Ao analisarmos tais perspectivas e levarmos em consideração os aspectos econômicos e históricos do presente século, não nos restam dúvidas de que estamos vivendo em um mundo globalizado em que a língua predominante para troca de informações na economia, na mídia, na cultura e para o lazer é o Inglês.

Graddol (1997) explica que há uma relação de ambiguidade entre Inglês e Globalização onde não apenas a proliferação do Inglês auxilia a globalização, mas a globalização também encoraja a proliferação do Inglês. O imperialismo linguístico³ se faz presente no desejo das pessoas quererem aprender Inglês para estarem inseridos no processo de globalização e nas mesmas condições linguísticas de quem tem o domínio da língua. A partir desse fenômeno, ideologias e valores em relação ao ensino e aprendizagem desse idioma vão se incutindo no imaginário da população, em especial, das professoras de Inglês (vide Apêndices).

A partir do exposto acima, discutimos sobre denominações de LI passíveis de serem ensinadas e/ou aprendidas, debatemos sobre as implicações de tais nomenclaturas para o ensino, em especial o Inglês como Língua Franca e Inglês como Língua Estrangeira para crianças. Ressaltamos ainda a necessidade de se rever os saberes necessários para a composição do currículo dos profissionais do idioma em questão. Os dados analisados na terceira parte deste trabalho, ao trazerem concepções de professores de escolas públicas da cidade de Londrina sobre o processo de ensino e aprendizagem de Inglês para crianças, em especial, a relação entre língua e cultura, bem como as implicações e reflexos dessas percepções para o ensino, podem contribuir com tal carência.

O processo ensino aprendizagem da LI diferencia-se em vários aspectos se comparado aos processos de ensino de outras línguas devido à extensa difusão geográfica do Inglês, vasta diversidade cultural dos falantes usuários desta língua e infinitas variedades nas quais o idioma é encontrado e seus respectivos usos (DEWEY, 2007, p.333). Nesse sentido, justifica-se a existência de diversas nomenclaturas para se

³ Imperialismo Linguístico: termos amplamente empregado em discussões de políticas de ensino de línguas no mundo por Phillipson 1992; Penycook 1994; Canagarajah 1999, Holborow, 1999, Cameron 2002, dentre outros. A língua Inglesa, enquanto língua mundial, é tratada enquanto um produto histórico e social de falantes nativos, utilizada como instrumento de hegemonia, dominação e poder por parte de quem a domina. Neste contexto, os nativos americanos e britânicos representam o modelo de falante a ser seguido pelos aprendizes da língua inglesa no restante do mundo; o mercado editorial e as políticas de ensino daqueles povos também são referências para o ensino de Inglês a outros povos. Diversas ideologias criadas a partir deste conceito criam divisões sociais que contribuem para disseminar preconceitos linguísticos entre sociedades e culturas que não tem o Inglês como primeira língua.

referir à LI. Dentre elas, destacam-se: Inglês como língua global ou internacional, Inglês como língua franca, Inglês como língua estrangeira, Inglês como segunda língua e Inglês como *World English* ou *Englishes*. Priorizamos, neste trabalho, discutir sobre a concepção de Inglês como LE e como LF. Passamos, então, para a definição e compreensão das mesmas.

Primeiramente, faz-se necessário informar, de acordo com Graddol (2006), sobre a diversidade e os modos como a LI vem sendo ensinada e aprendida ao redor do mundo. Para o autor,

“Não há um único modo de ensinar inglês, um único modo de aprendê-lo, um único motivo para se fazer isso, um único livro didático, e uma única maneira de se avaliar a proficiência, e na verdade, não há uma única variedade de inglês que promova a aprendizagem desse idioma” (GRADDOL, 2006, p. 82).

Ao tratar do Inglês sob diferentes perspectivas, o autor contribui com a definição de Inglês como LE. O Inglês como LE se sobressaiu no século passado ao definir claramente os modelos de línguas que são ensinados e aprendidos. Graddol (2006, p. 83) afirma que o Inglês como LE valoriza o ensino da cultura e da sociedade dos falantes nativos. O papel desempenhado pelos aprendizes é de mero estrangeiro, que simplesmente aprende sobre a cultura do outro e se esforça para ser aceito na comunidade da língua-alvo. Eles são vistos como turistas linguísticos, pois apenas “visitam” o idioma, sem autoridade para ali residir. Cabe a eles respeitarem a cultura dos nativos.

É importante ressaltar também que em uma sala de aula de LE não temos um contexto multilíngue, como ocorre em contextos de segunda língua (doravante SL), mas sim, monolíngue. Consequentemente, a diversidade cultural também não é explorada, prevalecendo ênfase na cultura do falante nativo da língua a ser aprendida. No contexto brasileiro, por exemplo, a ênfase recai sobre a cultura americana ou britânica onde a prática da língua é referência de falante proficiente. De acordo com Gimenez & Ferreira (no prelo apud COSTA; GIMENEZ, 2011, p. 128), “no ensino de línguas estrangeiras, os aspectos culturais são geralmente tratados como monolíticos e a partir de generalizações estereotipadas”.

Gimenez & Costa (2011) nos lembram que, apesar do grande avanço na relação entre o ensino de LE e a diversidade linguístico-cultural, ainda há predomínios de metodologias que não priorizam os aspectos culturais ou mesmo nem os mencionam. Ainda de acordo com as autoras, as abordagens de ensino que tratam da cultura usando de contrastes e comparações entre a língua materna e a LE para o ensino da última são bastante comuns, contribuindo, de certa forma, com aquele avanço. Entretanto, o ensino da LE não pode somente ter foco na apresentação de tais contrastes, mas sim, tentar explorar as diferenças culturais para que o trabalho com a diversidade, realmente, possa acontecer.

No contexto brasileiro de ensino, a LI é a LE predominante na maioria das escolas. Observa-se que o ensino está focado na abordagem monolíngue, monocultural. Tal situação está longe de se adequar-se às exigências do mercado mundial, pois mesmo

que os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e as Diretrizes para o Ensino de Língua Estrangeira do estado do Paraná (DCE) não tratem o ensino da LE nesta abordagem, os materiais didáticos produzidos para diferentes contextos também parecem não mencionar e/ou explorar outras concepções de línguas, reforçando a ideia de uma aprendizagem subordinada ao ensino de Inglês britânico ou norte-americano.

Perante o exposto, é necessário que outras concepções de línguas comecem a ser exploradas em salas de aulas brasileiras. A LF, foco de crescentes pesquisas no exterior e no Brasil (SALLES; GIMENEZ, 2008; CALVO et. al., 2009; GIMENEZ, 2009; BECKER, 2009; SEIDLHOFER, 2004, 2006; CANAGARAJAH, 2006, GRADDOL, 2006, PAKIR, 2009; RAJAGOPALAN, 2009, entre outros) têm contribuído para essa discussão do cenário multilíngue de ensino e aprendizagem.

Em recente publicação, Gimenez, Calvo e El Kadri (2009, p.7) apresentam a seguinte definição do Inglês:

“Língua Franca é um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos”.

Entende-se por LF o idioma utilizado para fins comunicativos por falantes que não comungam da mesma língua materna, ou seja, os não nativos. O Inglês como LF tem sido estudado como um inglês que está criando seu próprio padrão, suas próprias regras. Os linguistas que defendem e estudam essa língua rejeitam a noção de que o Inglês como LF é inferior se comparado ao inglês falado pelos nativos uma vez que a principal questão é a inteligibilidade entre os falantes.

Nesta perspectiva, a prática do Inglês como LF não segue parâmetros (americano ou britânico) e a língua passa por inúmeras transformações com o seu uso, pois o que importa não é a fala de um nativo, a sintaxe e a morfologia de sua língua, mas o processo de interação por parte de quem se comunica.

Para Berns (2010), a LF é um constructo abstrato, considerada apenas um uso de língua que não se constitui como variedade por si. Aqueles que usam o Inglês como LF constituem um grupo que usa e desenvolve uma determinada variedade. Ela explica que há diferenças em relação ao reconhecimento do Inglês como linguagem de comunicação internacional em diferentes partes do mundo e que LF não é um conceito novo. Na Europa, apesar das normas dos nativos serem ainda muito fortes, há mais tolerância e aceitação das diferenças linguísticas, por outro lado, no Japão e na Coreia há menos abertura às diferenças.

Berns (2010) também discute as principais implicações em relação ao *World Englishes* em termos de formação de professores em serviço e professores em formação. De acordo com a autora há um campo de incertezas sobre o que é correto e o que não é correto, sobre como avaliar e ensinar gramática. A ideia de variação e preparação dos aprendizes para tolerância e aceitação da variação é necessária, as atitudes de escolha do

material de ensino devem ser criteriosamente pensadas, assim como a delimitação de um currículo e as especificidades em relação aos resultados da aprendizagem. Em todas essas situações temos que nos colocar enquanto usuários da língua, de acordo com a autora.

A Linguística Aplicada tem discutido algumas questões que envolvem o ensino de Inglês sob essa perspectiva, especialmente no que se refere às regularidades e ocorrências de sua prática, mas ainda há lacunas entre os debates produzidos por ela e a prática do ensino de línguas, a qual ignora ou mantém-se sem ciência do desenvolvimento do IFL (SEIDLHOFER, 2001apud DEWEY, 2007, p. 333). Ao se tentar palpar o ILF, alguns dados estão sendo coletados para se estudar e descrever suas regularidades, tais como o ELFA (*English as a Língua Franca in Academic Settings*, MAURANEN, 2003) e o VOICE (*The Vienna Oxford International Corpus of English*, www.univie.ac.at/voice). Além desses dois grandes projetos, há um número crescente de investigações qualitativas que focam a comunicação da LF (COGO, 2005; COGO; DEWEY, 2006; DEWEY, 2007apud DEWEY, 2007, p. 334). Dewey (2007) afirma que um dos grandes desafios dos pesquisadores dessa “nova” variedade do Inglês refere-se à ausência de características e/ou padronização relacionada a determinado grupo sócio-cultural, pois a mesma está sendo utilizada de forma global e, conseqüentemente, por vários tipos de culturas.

Ainda de acordo com o autor, é importante ressaltar que a resistência de professores e estudantes da LI às normas fixas, pré-determinadas e arraigadas a um número restrito de centros geográficos se sobressai. Assim, ao observarmos a diversidade linguística e cultural atrelada ao Inglês como LF, é necessário que reavaliemos nossas práticas, enquanto professores e educadores de professores, com relação a que variedade de Inglês vamos ensinar, quais métodos, materiais e abordagens utilizaremos. Continuaremos a ensinar somente as variedades padronizadas? Dewey (2007) chama a atenção para um ensino mais flexivo, para uma visão de língua também mais flexível. Ao citar Canagarajah (2005), Dewey (2007) reforça a necessidade da compreensão das múltiplas proficiências, das múltiplas normas, da abordagem “pós-método” (KUMARAVADIVELU, 2001). Para finalizar, Dewey (2007, p. 347) explica que

“The success of any lingua franca depends on certain levels of stability, which must entail sufficient core areas of the grammar and lexis to serve the purposes of intercultural communication.”⁴

Ao se propor um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de uma LF, por exemplo, Gimenez (2009) considera que o seu ensino traz alguns desafios para os professores, como o que ensinar e quais objetivos contemplar. Salles e Gimenez (2008) nos chamam a atenção ao fato de que o status do inglês como LF pode oportunizar melhores condições de ensino aos contextos locais, bem como a construção

⁴ “O sucesso de qualquer língua franca depende de certos níveis de estabilidade, os quais devem envolver áreas centrais da gramática e do vocabulário para atender as propostas de uma comunicação intercultural.” (tradução nossa).

de identidades de indivíduos mais críticos. Para finalizar, El Kadri (2010) ressalta, a partir de suas pesquisas, a insegurança de professores para trabalhar com a perspectiva de LF, apesar de declararem essa variedade importante.

Entendemos que estas questões devem ser estudadas por professores em serviço a fim de se despertar reflexões quanto à seleção de material didático e conteúdos curriculares, assim como a forma de avaliação e seleção de metodologias de ensino. Ainda não temos o reconhecimento do Inglês como Língua Franca por parte dos pesquisadores e linguistas como Língua a ser ensinada. Entretanto, parece que há entre eles o entendimento e o reconhecimento da preferência dos livros didáticos e manuais pelo inglês britânico ou norte-americano em detrimento de outros, atrelando aqueles maior valor linguístico ou cultural.

2 Ensino de Inglês para Crianças

O ensino de LE, primordialmente o de LI, está presente na maioria das escolas de ensino fundamental de contexto público e privado. Um dos motivos de sua inserção e valorização no currículo é a preocupação dos pais em proporcionar estudo de qualidade a seus filhos, garantindo-os melhores oportunidades no mercado de trabalho. Outro fator está atrelado aos anseios da comunidade empresarial, a qual preza por qualidade e outras habilidades, sendo uma delas, o domínio de uma LE para mão de obra apta à produção e comunicação no mundo globalizado. Sendo assim, as instituições educacionais públicas procuram proporcionar uma aprendizagem singular no que tange o ensino de uma LE para atender tais exigências, visto que muitas crianças não têm acesso às escolas de idiomas e não frequentam escolas particulares que ofertam a LI desde os primeiros anos da escolaridade.

Embora haja a existência de fatores de ordem econômica envolvidos no processo de implantação do Inglês nas séries iniciais, em se tratando de política educacional, consideramos o aspecto formativo e de consciência da diversidade linguística como fatores preponderantes para a inclusão do Inglês no currículo escolar das séries iniciais.

No que se refere às políticas educacionais para o ensino de LE nas séries iniciais, o Conselho Nacional de Educação, em 2010, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Essas diretrizes contemplam o ensino de uma LE que atenda às necessidades locais, regionais, nacionais e transnacionais, bem como as demandas do mundo do trabalho. Embora haja a indicação explícita de tais diretrizes ao ensino do espanhol entendemos, ao analisarmos o contexto de ensino de LE no Brasil, a oferta da LI não somente como uma LE, mas uma língua que contempla a formação de indivíduos letrados, capazes de compreender sua própria cultura e a cultura do outro, e também, aptos a se comunicarem local e globalmente, visto ser esta a língua globalmente praticada. Nesse sentido, Silva et. al. (2010, p. 31) afirmam que o aprendizado de uma LE deve

“[...] assumir bases plurilíngues e transculturais (ROCHA, 2009; 2010), para que este possa mais efetivamente contribuir para a construção de multiletramentos necessários para a atuação crítica e ativa da criança, bem como para o

fortalecimento de bases para que o indivíduo, também pela LE, possa participar crítica e ativamente da sociedade em que vive, de forma ética.”

Embora não seja obrigatório nas letras da lei anterior ao sexto ano do Ensino Fundamental, o ensino de Inglês desde a infância pode desenvolver o gosto pela língua e promover o desenvolvimento da consciência, identidade linguística e cultural, além de contemplar os motivos anteriormente expostos. Brown (1994) sinaliza em suas pesquisas que a linguagem desenvolve-se com mais eficácia durante a infância. A interação entre os alunos e destes com o professor faz com que se perceba que o Inglês faz parte do cotidiano.

Desde a Educação Infantil, as crianças são cercadas de palavras advindas de outras línguas, principalmente em LI. Elas são capazes de reconhecerem nomes de brinquedos em Inglês; compreendem a diferença entre um filme legendado ou dublado; por conviverem com o Inglês diariamente em diferentes instâncias (na televisão, nos jogos de *video game*, na *internet*, nos impressos, etc.). Todas essas experiências podem ser aproveitadas e resgatadas nos primeiros anos de alfabetização, orientando-as para uma educação bilíngue e multicultural. Estudos de Cameron (2002) argumentam que a aprendizagem de uma LE por crianças tem como foco principal a aquisição de vocabulário, pois elas estão imersas em um mundo repleto de palavras.

Assim, o ensino da LI nos anos iniciais deve priorizar atividades que contemplem o trabalho com as palavras, utilizando-se da motivação, de jogos, brincadeiras, contação de histórias (SCAFFARO, 2010; TONELLI, 2005; 2007; 2008), atividades em duplas e grupos, que são extremamente significativas para a infância.

Cook (1997) explica que as atividades lúdicas são extremamente significativas para a aprendizagem de uma SL e que os termos aprendizagem autêntica e natural são, muitas vezes, vagamente definidos e praticados pelos professores. O que torna realmente autêntico e natural o aprendizado da língua entre crianças são as atividades pelas quais elas entram contato e se relacionam com a língua, como as brincadeiras e os jogos próprios da infância envolvendo regras, rimas, dramatizações de papéis, representação de personagens da vida real, de histórias, ficção e fantasia. Enfim, brincadeiras na aprendizagem de línguas devem ser vistas, pelas professoras, como uma questão relevante nos processos de ensino.

Acreditamos que por meio dessas abordagens os alunos possam se apropriar da heterogeneidade da língua, distante do foco puramente instrumental e/ou metodologias de ensino que priorizam regras e estruturas gramaticais, em detrimento da função comunicativa. Além disso, o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e oralidade devem ser prioridade da Educação Infantil ao 9º ano, em perspectiva interdisciplinar, onde todas as áreas do conhecimento interagem com a LI na proposição de atividades diversificadas.

Ao falarmos sobre ensino e linguagem, temos como pressuposto o fato de que a linguagem é elemento determinante das ações e interações humanas, e a língua é fator sócio-histórico culturalmente desenvolvido, constitutivo da identidade que está em constante processo de transformação (VYGOTSKY, 1993).

Estes pressupostos nos auxiliam na reflexão sobre que língua estamos ensinando e com quais objetivos a ensinamos, qual o seu significado no processo de desenvolvimento de crianças e como as professoras concebem estas questões. Observamos que o ensino de Inglês tem sido objeto de pesquisas que colocam em xeque parâmetros de aprendizagem focados no vocabulário, na memorização, na fonética e, sobretudo, nos padrões linguísticos dos falantes nativos (americanos e britânicos), especialmente por parte de crianças.

Berns (2011, p.297) declara que “Inglês como língua Franca na África é uma coisa, Inglês como Língua Franca na Europa é outra coisa”. Assim, o Inglês praticado por diferentes pessoas, em diferentes contextos, com diferentes propósitos não pode ser visto como uma LE, mas como práticas variadas que seguem especificidades locais de comunicação.

Neste sentido, nos reportamos novamente à concepção de língua enquanto prática social que se constitui e constitui o seu falante por meio de seu uso. Graddol (2006) também explica que o Inglês não é uma LE como argumentam as ideologias que impulsionam a globalização e trazem em seu bojo a necessidade de uma única língua. De acordo com o autor, o sucesso dos falantes no contexto do mundo globalizado não tem mais como parâmetro a proficiência do falante nativo, mas o que as pessoas podem fazer com a língua, bem como o conhecimento de habilidades comunicativas e culturais. Tais habilidades não são necessariamente de propriedade de falantes nativos, mas sim, de todos os aprendizes que fazem parte dos países do círculo externo e do círculo em expansão (KACHRU, 1985, apud GRADDOL, 2006).

No caso específico do ensino de LE para crianças, considerando os objetivos de se ensinar uma LE, bem como os de LF, acreditamos que para que esse ensino seja significativo e satisfatório no que tange aos fatores que influenciam e/ou influenciaram a inserção de um idioma estrangeiro nas séries iniciais, é preciso que os professores se pautem em abordagens que priorizem um ensino que conceba a língua na sua diversidade e possibilidades de produção e comunicação. A abordagem precisa contemplar e apresentar as variedades linguísticas e culturais. A concepção de “erro” de pronúncia precisa ser revista pelos educadores, especialmente em se tratando do ensino de crianças.

Conforme pesquisas e estudos linguísticos, não há trilhas definidas para o ensino de Inglês como LF, entretanto, objetivos e conteúdos de ensino precisam ser constantemente revistos, considerando-se também tal perspectiva de produção da língua.

3 Análise dos dados

3.1 Contexto de coleta dos dados

O ensino de Inglês faz parte de escolas municipais londrinenses desde o ano de 2008, por iniciativa da prefeitura local, a qual tinha como objetivo, naquela época,

melhorar a proficiência linguística dos alunos para o atendimento de exigências de empresas multinacionais de bases tecnológicas que têm o Inglês como linguagem prioritária em seus meios de produção (GIMENEZ, 2009).

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Londrina - PR, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina e Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná, criou um projeto de ensino de Inglês para crianças das quartas séries das escolas municipais. Com ampliação gradativa, o projeto atende, atualmente, cerca de doze mil crianças com uma aula semanal de 50 minutos ministrada por professoras do quadro de ensino do 1º ao 5º ano, com habilitação em Letras Anglo-Portuguesas.

Com o intuito de analisarmos as concepções de professores de LI para crianças sobre o processo de ensino e aprendizagem desse idioma em escolas municipais do contexto citado, em especial a relação entre língua e cultura, bem como as implicações e reflexos dessas percepções para o ensino, aplicamos um questionário (ver Apêndices), composto por seis questões abertas, com dez professoras que lecionam LI para crianças pertencentes a faixa etária entre cinco a onze anos em escolas municipais da cidade de Londrina-PR. As professoras foram contatadas por meio de um convite formal, o qual informava o objetivo da pesquisa em questão, bem como solicitava que expressassem o desejo de participarem da pesquisa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

3.2 *Corpus de análise*

A partir dos objetivos mencionados, visando à discussão do papel da LI no contexto em questão, passamos, então, para a análise dos dados. Para garantir a ética nesta pesquisa, todas as professoras (doravante P) serão identificadas pelas letras do alfabeto (PA, PB, PC, assim por diante). Como unidade de análise, utilizamos as respostas obtidas (linguagem escrita) por meio dos questionários e realizamos uma análise de conteúdo dos dados (BARDIN, 2009).

No que se refere à primeira pergunta do questionário, **O que é a Língua Inglesa para você?**, as dez professoras participantes desse estudo consideram o Inglês como uma LE necessária e prioritária para a ampliação das possibilidades profissionais, ou seja, o seu domínio é fator decisivo para a ampliação de conhecimentos que resultam em possibilidades de ascensão no âmbito do trabalho. Elas consideram esse idioma porta de entrada na era da modernidade, caracterizada por conhecimentos científicos e tecnológicos disseminados, principalmente, por aqueles que “dominam-no” e se comunicam em Inglês no mundo globalizado.

“[...] inserida no mundo atual, ela amplia possibilidades profissionais, de acesso ao conhecimento e à cultura”. (PC)

“[...] um conhecimento que abriu muitas portas para a minha vida”. (PB)

“[...] A língua inglesa é umas das ferramentas mais utilizadas no dia a dia do mundo globalizado, uma porta de entrada para ser participe da história”. (PF)

*“[...] Além de **outro idioma**, é conhecer outra cultura, novos países”. (PG)*

*“[...] **Modo de acessibilidade a muitas culturas diferentes**. Atualmente é uma necessidade”. (PI)*

Essas e as demais falas expressam o sentido determinado pelas professoras à LI, ou seja, Inglês representa oportunidades de interação com o mundo globalizado e com os conhecimentos advindos das culturas que participam de um mundo interconectado por dominarem essa língua.

“A língua inglesa é uma maneira de proporcionar às pessoas oportunidades para interagir com o mundo globalizado.” (PH)

A LI ainda se constitui, para as professoras, enquanto elemento de elo entre a cultura de seus aprendizes e a cultura dos falantes nativos desta língua. Saber Inglês é também ter acesso e conhecer a cultura de outros países, é saber sobre aspectos da cultura dos povos que falam Inglês como primeira língua, o que é fundamental para a inserção no processo de globalização.

“Além de outro idioma, é conhecer outra cultura, novos países”. (PG)

Com relação à segunda pergunta do questionário: **O que significa ensinar a LI?**, constatamos que, ao conceberem o Inglês como a LE que permite a inserção no mundo globalizado e, ainda, como ferramenta fundamental de acesso a oportunidades profissionais e à cultura dos falantes nativos, ensiná-la representa, conseqüentemente, a amenização das diferenças sociais, pois no contexto de ensino desse idioma nas séries iniciais na cidade de Londrina, até pouco tempo, era uma prática exclusiva a alunos das escolas privadas.

Assim, as professoras são unânimes em afirmar que ensinar Inglês nas séries iniciais de escolas públicas municipais representa a oferta de oportunidade de inserção em uma realidade que, até então, as crianças estavam excluídas.

“[...] amenizar um pouco as diferenças sociais. Só as classes mais elevadas tinham acesso a uma segunda língua”. (PI)

“Ministrar aulas de língua inglesa para crianças significa mostrar-lhes um mundo (não um mundo novo mas um mundo que ela ainda não faz parte) que se descortina no dia a dia de seus olhos.” (PF)

“Significa ensinar a se globalizar através de um idioma universal”. (PG)

Outro aspecto observado refere-se à afirmação de que o ensino de Inglês para crianças está fortemente atrelado ao despertar do gosto e da motivação pela aprendizagem, facilitando assim, estudos posteriores.

“Possibilitar o acesso e a motivação nas séries seguintes, ampliar conhecimento e preparar para a vida acadêmica”. (PC)

Dessa forma, as concepções de ensino presentes nos depoimentos, de forma geral, dizem respeito ao conhecimento e a aprendizagem da cultura do outro, dos falantes nativos de LI. Daí a menção das professoras ao trabalho pedagógico com datas comemorativas como *Halloween* e *Thanksgiving Day* nas respostas das perguntas subsequentes ao nosso instrumento de pesquisa.

“Dar oportunidade de conhecimento de outras culturas e outra língua”. (PE)

“Transmitir e compartilhar conhecimento de uma forma diferente”. (PD)

Na opinião da maioria das professoras, para que o ensino de LI possa ser completo, o conhecimento da cultura do outro se faz necessário, a fim de se inserir quem aprende o Inglês como LE no mundo globalizado.

A terceira questão: ***Quais objetivos você espera alcançar com suas aulas?***, revelou que, ao se tratar de uma experiência inovadora no ensino público das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que se observa como objetivo nas aulas de LI no contexto em questão é o despertar para o gosto do aprendizado da língua para que os alunos não tenham tantas dificuldades e barreiras no sexto ano do Ensino Fundamental, quando essa língua passa a ser cobrada como conteúdo obrigatório de forma sistematizada e com aferição de notas no boletim escolar. A intenção das professoras é que a aprendizagem obtida pelas crianças seja transposta para contextos exteriores às aulas de Inglês.

“Despertar o gosto pelo aprendizado, despertar o gosto pela pesquisa, aprender a resolver dúvidas”. (PF)

A motivação e a facilidade de aprendizagem, de acordo com as professoras, residem no conhecimento e ampliação de vocabulário para que a criança se liberte da condição de leiga do que lhe é cobrado no primeiro ano da segunda fase do Ensino Fundamental. Consequentemente, a elevação da autoestima, a manutenção do interesse e do gosto pela língua, também devem tornar o aprendiz integrante de um mundo de muitas línguas, na concepção das professoras.

“Percepção da criança como parte integrante de um mundo plurilíngüe, vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira”. (PJ)

“Ampliação do vocabulário; conhecimento de termos emprestados da Língua Inglesa e seus significados, interesse pela língua”. (PD)

A professora B, o qual indicou na primeira questão que o Inglês abriu portas para a sua vida pessoal, reitera como objetivo de ensino a ampliação de horizontes dos alunos assim como o seu horizonte foi ampliado.

“Ampliar horizontes, assim como o meu foi ampliado”. (PB)

PB reitera que o objetivo é desmistificar a dificuldade de aprendizagem de Inglês, especialmente no contexto do sexto ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, observa-se repetidas citações da presença de abordagem lúdica de ensino, do uso de jogos e brinquedos que despertam o gosto e a motivação em aprender Inglês. Deduzimos, a partir das falas presentes neste e outros questionamentos postos que os saberes e objetivos de ensino dos professores podem estar atrelados ao processo de formação, formação continuada e experiência profissional uma vez que: “despertar o gosto, motivar, incentivar, ampliar interesse, conhecer, gostar, brincar com a língua” faz parte da fala da maioria (6/10 professoras) participantes deste estudo.

“Motivar, incentivar a busca de conhecimento, desmistificar a dificuldade da segunda língua”. (PC)

“Aproveitar o máximo o que há de Inglês nos brinquedos e brincadeiras do dia a dia”. (PI)

Ao serem questionadas sobre **quais atividades culturais elas trabalham em suas aulas e qual a importância de se incluir datas comemorativas no ensino de Inglês** nas séries iniciais, verificamos que, atrelado à condição de inserção no mundo globalizado, o trabalho pedagógico com datas comemorativas, celebrações locais, nacionais, estrangeiras e aspectos culturais que as envolve (Dia das Mães, Dia dos Pais, Festa Junina, Páscoa, Dia das Crianças, Natal, Semana da Família, Feiras Culturais das escolas, *Halloween*, *Thanksgiving Day*, etc.) é considerado pelas professoras como conteúdo de ensino de LI, pois vocabulários específicos e aspectos histórico- culturais são ensinados por meio das referidas datas.

“Procuo aproveitar todas as datas comemorativas e introduzir os conteúdos em inglês”. (PG)

“Easter, Christmas, Mom’s Day, Dad’s Day para situar os alunos com estas datas”. (PA)

A importância da abordagem e ensino das datas comemorativas, expressa pela opinião da maioria das professoras, é a contextualização de situações de ensino para uma aprendizagem significativa e expansão de vocabulários. Aspectos de datas comemorativas locais são ensinados em inglês porque constam na proposta pedagógica das escolas, no planejamento de todos os professores das unidades escolares. Sendo assim, os professores de inglês resgatam conteúdos e repertório linguístico que o professor regente aborda nas demais áreas do conhecimento. Tal procedimento, de acordo com as professoras, torna o ensino de Inglês contextualizado e próximo da realidade da criança, citando como exemplos as datas comemorativas que são amplamente divulgadas fora da escola por meio da mídia, do comércio e da comunidade em geral.

“Fundamental, pois lojas, toda a comunidade escolar já está interessada e curiosa a respeito”. (PI)

“As datas comemorativas tornam as aulas mais significativas”. (PB)

Ao se considerar as concepções de língua e ensino de língua, anteriormente pontuadas, as datas comemorativas, festividades e aspectos culturais alheios à realidade das crianças também são trabalhados na aula de Inglês tendo como foco a cultura de quem tem o domínio e a proficiência desta língua. A finalidade é conhecer aspectos culturais de outros países enquanto conteúdos de ensino. Não há referência na fala das professoras sobre qual cultura elas trabalham nas aulas. Deduzimos que as ideologias provenientes do imperialismo linguístico estejam incorporadas nas percepções e concepções de língua, influenciando na seleção de conteúdos. Observamos, em algumas falas, a preocupação com abordagem de ensino comparativo e contrastante entre datas comemorativas estrangeiras e nacionais.

“Trabalhar também o aspecto cultural dos países”. (PH)

“Inserir a língua inglesa no contexto atual, de vivência dos alunos, ampliar conhecimentos da cultura dos países de língua inglesa para torná-la mais próxima do contexto dos alunos”. (PC)

Com relação às outras atividades culturais inseridas nas aulas de LI, além do trabalho com as datas comemorativas, a Literatura Infantil em Inglês, artes plásticas, artes cênicas, canto e apresentações em feiras culturais e eventos das escolas com a presença dos pais, também são citados como atividades culturais vivenciadas pelas crianças. As falas apontadas, a seguir, revelam a intenção frequente das professoras em contrapor aspectos da cultura brasileira com a cultura dos falantes nativos da LI para que as crianças compreendam as diferenças entre as culturas.

“As datas comemorativas dentro do ensino de língua inglesa é uma das formas de estudo na qual o vocabulário é expandido, bem como o conhecimento do fato em si e da sua importância dentro da história, seja local, seja global”. (PF)

“O aluno conhece outra cultura, faz uma relação com a cultura brasileira e amplia seus conhecimentos”. (PE)

“Abordar semelhanças e diferenças entre estas datas (a data que se comemora, a forma de comemorar, a origem da comemoração).” (PD)

4 Considerações finais

Verificamos com este estudo que a perspectiva de ensino apresentada por Berns (2011), Inglês como língua estrangeira, está presente no discurso da maioria das professoras que participaram deste estudo. As falas e concepções de ensino e aprendizagem refletem-se na prática pedagógica pautada por conteúdos atrelados a aspectos culturais de falantes nativos da língua em questão.

Outro aspecto de relevância deste estudo é que a relação entre Inglês e desenvolvimento pessoal e profissional também se faz presente na maioria dos discursos, ou seja, não aprender e não saber Inglês representa, na atualidade, condição de exclusão do mundo globalizado.

Deduzimos diante do exposto e, do tratamento dos dados, que as questões e ideologias postas pelo imperialismo linguístico estejam presentes nos posicionamentos e na forma como os professores selecionam e trabalham os conteúdos de ensino, especialmente aspectos da cultura de falantes nativos.

Tendo em vista os estudos e pesquisas, do Inglês como Língua Franca, em que a língua inglesa deixa de seguir parâmetros territoriais de fala e padrões linguísticos relacionados às culturas estabelecidas há anos pelo mercado editorial e, principalmente, com a prioridade à diversidade cultural e respeito aos aspectos culturais, regionais e locais de quem aprende o Inglês. Apontamos que este estudo nos mostrou a necessidade de que os pressupostos desta vertente linguística, Inglês como Língua Franca, seja incluída nos processos de formação de alunos e formação em serviço de professores de Inglês, a fim de oportunizar o repensar dos objetivos, metodologia, materiais de ensino e, sobretudo, concepções de língua e seu ensino a partir desta perspectiva.

Orientado por meio de leituras e questionamentos constantes, na academia e dentro da escola com seus pares, alunos e professores passam de reprodutores (de ideologias e materiais didáticos) a autores do processo pedagógico com prioridade às necessidades de quem aprende (crianças) e às especificidades de onde ele ensina (cada escola, bairro, cidade, estado, país); o material de ensino e as atividades passam a ser mais significativas tanto para os alunos quanto para o próprio professor. A LI passa a ser vista sem a noção de propriedade ou território de outrem e a principal questão para o seu

ensino passa a ser a sua função para a vida, especialmente, de crianças em fase de formação da personalidade, de valores e identidade linguística e cultural.

É necessário que os professores apresentem aos alunos as diversas possibilidades de ação que o conhecimento do Inglês vai lhes proporcionar e lhes mostre a necessidade crescente de se entendê-lo, já que ele faz parte do contexto local e também é praticado em larga escala em nível mundial.

Berns (2011) ao ser indagada em uma entrevista concedida a Sávio Siqueira, sobre quais os critérios devem ser levados em conta quando definimos um currículo para o ensino de Inglês em países do círculo de expansão, como o Brasil, diz que precisamos nos questionar sobre o porquê a língua é aprendida; quais os motivos, objetivos e propósitos para se ensinar uma língua; quais são os interlocutores dos alunos que utilizam a língua; quais variedades linguísticas contemplar em uma sala de aula; e a importância de considerarmos o Inglês dos diferentes falantes (nativos e não nativos).

Concluimos, por meio da fala das professoras, que a relação entre ensino de língua inglesa e cultura de falantes nativos é uma questão marcante no contexto investigado e que o ensino pautado nessa relação não representa garantia do desenvolvimento das capacidades necessárias para se comunicar em Inglês no mundo caracterizado por uma prática plurilíngue, seja por parte de crianças ou de adultos.

Com relação ao tipo de política pública que poderia ser implementada para fomentar a ideia de Inglês como LF, ratificamos as palavras de Bens, a qual afirma ser necessário fomentar a tolerância, o entendimento e aceitação de uma LF; não relevar campanhas que endossam o *slogan* “Língua pura”, pois as línguas mudam, crescem e se desenvolvem em contato com outras; declarou que precisamos ter definições claras nos currículos em relação às expectativas de aprendizagem; temos de esclarecer amplamente a ideia de que o Inglês não é a língua do círculo interno, mas sim, uma língua mundial (todos falamos com nossa cultura regional, social, identidade cultural); afirmou ainda que, em escala global, o Inglês é igual a outras línguas com variações regionais e diferenças na proficiência; por fim, a estudiosa reforçou a afirmação de que não podemos discriminar as diversas variedades de fala.

5 Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BECKER, M. R. ELF: Inglês como língua franca. *Eletras*, Curitiba, v. 19, n. 19, p. 1-10, dez. 2009. Trabalho apresentado nos Anais do 1º Simpósio de Reflexões sobre as metodologias e práticas de ensino de línguas estrangeiras modernas, Curitiba, 2009. Disponível em: www.utp.br/eletras.

BERNS, M. English as a Língua Franca: a conversation with Margie Berns In: GIMENEZ, T; CALVO, L.C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 293-303, 2011.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental de 9 anos*. MEC. 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC. 1997.

BRONCKART, J.P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado das Letras. (Série idéias sobre a linguagem)

BROWN, H. D.. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, 1994.

CALVO, L. C. S.; OHUSHI, M. C. G.; EL KADRI, M. S.; RIOS-REGISTRO, E. S. Inglês como língua franca: o que pensam profissionais e estudantes de várias áreas do mercado de trabalho. In: *Seminário do CELLIP – UNIOESTE*, 19, 2009, Cascavel.

CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a língua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 26, p. 197-218, 2006.

COOK, G. *ELT Journal* – v. 51, n.3, Jul. Oxford University Press, 1997.

COSTA, G. J. M. M.; GIMENEZ, T. Lady Gaga vai à Aldeia Kaingang. In: GIMENEZ, T; CALVO, L.C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 117- 137, 2011.

DEWEY, M. *English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective*. *International Journal of Applied Linguistics*, V.. 17, No. 3, 2007.

EL KADRI, M. S. *Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em curso de formação inicial de professores*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2010.

GIMENEZ, T. Antes de babel: inglês como língua franca. In: *Encontro de Letras: Linguagem e Ensino – ELLE*, 7, 2009, Londrina. Anais. Londrina: UNOPAR, 2009, p. 1-10.

GIMENEZ, T. English in a new world language order. In: *Roteiros Pedagógicos para a prática de ensino de Inglês*. Denise Ismênia Grassano Ortenzi, et. al. Londrina, EDUEL, 2088, p 121-129.

GRADDOL, D. *English Next: Why global English may mean the end of English as a Foreign Language*, 2006. Disponível em: www.britishcouncil.org/learning-research.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol Quartely*, v. 35, n.4, Winter, 2001. Disponível em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3588427?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102019263667>

MOITA LOPES, L. P. da. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos*. D.E.L.T.A., 24:2, 2008, p. 309-340.

PAKIR, A. English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international English, world Englishes, and ELF. *World Englishes*, V.. 28, N. 2, p. 224–235, 2009.

RAJAGOPALAN, K. A exposição de crianças ao inglês como língua estrangeira: o papel emergente do World English. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 2, p. 185-196, jul./dez. 2009.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Globalização e políticas educacionais: uma reflexão sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. *Revista Entretextos*, v. 8, p. 150-160, 2008.

SCAFFARO, A. P. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (Org.). *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP, Pontes Editores, 2010, p. 61-92.

SEIDLHOFER, B. English as lingua franca in Europe: challenges for applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 26, p. 3-34, 2006.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

SILVA, K. A. da; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP, Pontes Editores, 2010, p. 29-60.

TONELLI, J. R. A. Histórias Infantis e o ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, PR: Moriá, p. 107-136, 2007.

TONELLI, J. R. A. *Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças*. Dissertação de Mestrado. Londrina, UEL, 2005.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis no ensino de inglês para crianças. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. (Orgs.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 185-202, 2008.

VYGOTSKY, L. S. (1934) *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ABSTRACT: When discussing the teaching and learning process of the English language (hereafter EL) in the context of globalization, it is necessary to bring out theoretical discussions on the conception of English as *Lingua Franca* (hereafter LF). Thus, this paper presents a critical and reflective analysis of English Language teaching for children, concerning the theories of the EL as LF, at the cited context, aiming to contribute with the process of continuing education and with studies developed in that area. Some researches and studies related to trends and current definitions of English as a Foreign Language (EFL) and English as *Lingua Franca* (ELF) have been used as references. Beyond this contribution, theories that underlie the teaching and learning process of English for children have been approached, as well as their implications for teaching English in the early grades in public schools. The analysis of teachers'

conceptions about teaching was carried out through a questionnaire, administered to ten teachers of English for early years in municipal schools in the city of Londrina, Paraná, in which questions focused on the relationship between the teaching of English and its culture.

KEYWORDS: Teaching of English in yearly years. *Lingua franca*. Teacher Education.

Apêndices

I - QUESTIONÁRIO

Este questionário servirá de instrumento para a coleta de dados de uma pesquisa realizada com professoras da rede municipal de ensino da cidade de Londrina – PR, no que tange o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nas séries iniciais.

Ao aceitar participar da pesquisa, os dados pessoais dos entrevistados não serão revelados. Os resultados da pesquisa serão utilizados pelas pesquisadoras para a escritura de um artigo na disciplina de Inglês como Língua Franca ofertada no programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Caso aceite participar da pesquisa, por favor, responda ao questionário abaixo.

Gratas,

Josimayre Novelli Coradim

Jozélia J. C. Tanaca

1. O que é a língua inglesa para você?
2. O que significa ensiná-la?
3. Quais os objetivos que você espera alcançar com suas aulas?
4. Quais atividades culturais você trabalha nas suas aulas? Por quê?

5. Qual a importância de se incluir datas comemorativas no ensino de inglês nas séries iniciais?
6. Quais datas ou eventos você tem incluído nas suas aulas? Por quê?

Assinatura

Londrina, _____ de _____ de 2011.

II- TABELA DE DADOS

| PROFESSOR | <u>O que é a língua inglesa para você?</u> | <u>2. O que significa ensiná-la?</u> | <u>3. Quais objetivos você espera alcançar com suas aulas?</u> | <u>4. Quais atividades culturais você trabalha nas suas aulas? Por quê?</u> | <u>5. Qual a importância de se incluir datas comemorativas no ensino de Inglês nas séries iniciais?</u> | <u>Quais datas ou eventos você tem incluído nas suas aulas? Por quê?</u> |
|-----------|---|--|--|---|--|--|
| PROF. A | Não respondeu | dar oportunidade do aluno falar uma segunda língua. | Despertar o gosto pela língua | Easter, Christmas, Mom's Day, dad's Day...para situar os alunos com estas datas | Prestigiar e divulgar as datas. | Todas as brasileiras, halloween, thanksgiving day |
| PROF. B | Um conhecimento que abriu muitas portas para minha vida profissional. | Ensinar Inglês é para mim uma realização pessoal | Ampliar horizontes dos alunos, assim como o meu foi ampliado. | Músicas, eventos da escola. | As datas comemorativas tornam as aulas mais significativas | Dia das mães, pais, natal, dia do professor |
| PROF. C | Inserida no mundo atual, amplia possibilidades profissionais, de acesso ao conhecimento e à cultura. | Possibilitar o acesso e a motivação nas séries seguintes, ampliar conhecimento e preparar para a vida acadêmica. | Motivar, incentivar a busca de conhecimento, desmistificar a "dificuldade" da segunda língua. | Poucas. Curiosidades sobre os países de língua inglesa, músicas, vídeos, por falta de tempo | Inserir a língua Inglesa no contexto atual, de vivência dos alunos, ampliar conhecimentos da cultura dos países de língua inglesa. | Além das datas e eventos tradicionais do Brasil, o Halloween (por ser muito divulgado na mídia) o Thanksgiving (contribui para a formação humana |
| PROF. D | Além de ser um meio de comunicação e cultura, é uma nova fonte de conhecimento para quem tiver interesse. | Transmitir e partilhar conhecimento de uma forma diferente. | Ampliação do vocabulário; conhecimento de termos "emprestados" da Língua Inglesa e seus significados, interesse pela língua. | Easter, Halloween, Father's Day, Mother's Day, Christmas | abordar semelhanças e diferenças entre estas datas (data que se comemora, a forma de comemorar, origem da comemoração) | Além das citadas, os eventos trabalhados na escola, feira cultural, temas geradores. |

| | | | | | | |
|----------------|---|--|---|--|--|--|
| PROF. E | É uma forma de expressão verbal diferente da nossa e muito valorizada no mundo | Dar oportunidade ao aluno de conhecer outra cultura e outra língua. | contribuir para valorizar o ensino da rede melhorando a auto estima dos alunos e melhorar seu currículo | Datas Comemorativas, filmes e músicas. | O aluno conhece outra cultura, faz uma relação com a cultura brasileira e amplia seus conhecimentos. | Dia das Mães, Páscoa, Natal |
| PROF. F | A língua Inglesa é uma das ferramentas mais utilizadas no dia a dia do mundo globalizado . É uma porta de entrada para ser participe da História. | Ministrar aulas de língua Inglesa para crianças significa mostrar-lhes um mundo (não um mundo novo mas um mundo que ela ainda não faz parte) que se descortina no dia a dia a seus olhos. | Espero despertar nas crianças o gosto pelo aprendizado da língua inglesa, despertando também, o gosto pela pesquisa , pelo aprimoramento, objetivo que foi alcançado ao longo de 2011, (ver vídeo e fotos da escola) | Atividades culturais das mais diversas, desde a leitura de livros em Inglês (short stories) Artes Plásticas e cênicas, canto , apresentações das mais diversas, feiras culturais e formatura. | As datas comemorativas dentro do ensino de língua Inglesa é uma das formas de estudo na qual o vocabulário é expandido, bem como o conhecimento do fato em si e da sua importância dentro da história, seja local, seja global. | datas comemorativas do calendário, da escola, nacionais, mundiais, locais: abraço no lago, evento da Paz, Natal , dia das mães, dia dos pais (canto, músicas, coral em inglês) |
| PROF. G | Além de outro idioma, é conhecer outra cultura , novos países | Significa ensinar a se globalizar através de um idioma universal. | Que os alunos gostem de conhecer , participar e se aprofundar em outra língua. | Procuo aproveitar todas as datas comemorativas e introduzir os conteúdos em Inglês. | Maior conhecimento da cultura inglesa junto a nossa. | Dia das mães,dia dos pais, festa junina, páscoa, crianças, halloween, natal, tento juntar as culturas. |
| PROF. H | 9. A língua Inglesa é uma maneira de proporcionar às pessoas oportunidades para interagir com o mundo globalizado | Ensinar a Língua Inglesa para as crianças desde o início do EF significa contribuir para que a aprendizagem ocorra de forma tranqüila. | Espero que os alunos, além do contato com a língua desde pequenos, também aprendam a resolver as dúvidas | Nao respondeu | Trabalhar também o aspecto cultural dos países | Páscoa, dia das mães, dia dos pais, natal |
| PROF. I | Modo de acessibilidade a muitas culturas diferentes. Atualmente é uma necessidade | Amenizar um pouco as diferenças sociais . Só as classes mais elevadas tinham acesso a uma segunda língua. Tem uma introdução... | Aproveitar o máximo o que há de Inglês nos brinquedos e brincadeiras do dia a dia | Datas comemorativas, músicas | fundamental, pois as lojas, toda a comunidade escolar já está interessada e curiosa a respeito. | Todos os possíveis, desde São Valetino, até o Natal. Algumas datas do calendário internacional mas a maioria do calendário local. |
| PROF. J | é uma língua estrangeira que dá acesso à ciência e à tecnologia moderna , à comunicação intercultural. É uma língua que está presente em nossas vidas, através de pôsters, canções, etc. | significa levar essa língua aos alunos e mostrar que ela faz parte de nossa vida, trazê-la aos alunos com condições de aprendizagem. | a percepção da criança como parte integrante de um mundo plurilíngüe, vivenciar uma experiência de comunicação humana , pelo uso de uma língua estrangeira. | Quase não trabalhou, muito conteúdo a ser trabalhado, | para torná-la mais próxima do contexto dos alunos | Meio ambiente Semana da família, Feira cultural Trabalha porque é desenvolvido projeto com toda a escola |

Concepções Docentes e a Formação do Professor de Língua Materna: Um Olhar Sobre a Ancoragem Teórico-Epistemológica do Processo de Ensino da Produção Textual Escrita

Teacher Conceptions and the Portuguese Teacher Education: A Glance at the Theoretical-Epistemological Anchor of the Process of Teaching Writing

Eloara Tomazoni¹

RESUMO: O presente artigo tem como objeto a *produção textual escrita*. Consiste em um *estudo de caso* em que nos propomos, à luz de teorizações do ideário *histórico-cultural* que tratam do tema na área da Linguística Aplicada e por meio de entrevistas realizadas com 47 professores de Língua Portuguesa em atividade nos terceiro e quarto ciclos em escolas estaduais situadas no município de Florianópolis - SC, a descrever analiticamente concepções docentes acerca da ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da *produção textual escrita*. A questão que norteia a análise dos dados é: Quais as concepções dos professores participantes do estudo acerca da ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da *produção textual escrita*? Os resultados apontam *reverberações* do ideário *histórico-cultural* nas concepções docentes; entretanto tais *reverberações* se distinguem substancialmente dos pressupostos presentes nos documentos norteadores da educação e na literatura da área, o que sinaliza para não apropriação efetiva desse ideário dentre os participantes de pesquisa e demanda reflexões acerca do processo de formação desses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual escrita. Concepções docentes. Formação de professores.

1 Introdução

Este artigo tem como objeto concepções docentes acerca da *produção textual escrita*². À luz do ideário histórico-cultural³ presente nas teorizações que tratam do tema no campo da

¹Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da professora Doutora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

²Este artigo consiste em um recorte de dissertação de mestrado intitulada “Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes” (TOMAZONI, 2012).

³A expressão *histórico-cultural*, no âmbito deste estudo, remete aos ideários vigotskiano, bakhtiniano, aos estudos do letramento, bem como aos desdobramentos de teorizações desses estudiosos na produção de autores contemporâneos, como João Wanderley Geraldi e Luiz Percival Leme Britto. Optamos por essa expressão e não pelo adjetivo *sociointeracionista* porque entendemos que as questões relacionadas às vivências históricas dos sujeitos no âmbito da cultura contêm necessariamente suas interações sociais, mas as transcendem, para tomá-las

Linguística Aplicada e do conteúdo de documentos oficiais em nível federal e estadual, propomo-nos a descrever analiticamente concepções de professores de Língua Portuguesa acerca da ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino⁴ da *produção textual escrita*.

Ao descrever analiticamente tais concepções no que se refere ao domínio *teórico-epistemológico*, entendido como os princípios teóricos sobre os quais a atividade de *produção textual escrita* está fundamentada na escola, objetivamos responder a seguinte questão de pesquisa: **Quais as concepções dos professores participantes do estudo acerca da ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da *produção textual escrita*?** O olhar sobre essa questão tem como ancoragem a seguinte questão: **É possível depreender, nessas concepções, implicações do ideário histórico-cultural do modo como esse ideário se constitui na literatura contemporânea sobre ensino de língua materna e do modo como está materializado nos documentos institucionais da área?** Propomo-nos, ainda, a refletir, ao longo das discussões dos dados gerados, sobre as possíveis relações entre as concepções docentes depreendidas e o processo de formação desses professores de Língua Portuguesa.

Assim, a pesquisa se constitui em um *estudo de caso* com abordagem *qualitativa* e foi operacionalizada por meio de entrevistas realizadas com 47 professores em atividade, no ano de 2011, nos terceiro e quarto ciclos das escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis – SC. Dentre as questões que os professores responderam nessa entrevista, iremos analisar, para as finalidades deste artigo, as respostas à questão: “Em que você ancora sua ação como professor(a) no trabalho com *produção textual escrita*?”.

Considerando nosso instrumento de geração de dados e a quantidade de participantes, ressaltamos que embora este estudo se constitua de uma abordagem *qualitativa*, nos valem de abordagem *quantitativa* complementar, tal qual defende Baquero (2009), pois no percurso analítico, depreendemos tendências em se tratando das concepções dos participantes de pesquisa e, para tal, assumimos que o estamos fazendo sob uma ótica *interpretativista* (MASON, 1996) porque se trata de sínteses derivadas de ausculta analítica atenta – e sintetizar implica interpretar – de um universo de 47 entrevistas.

Com vistas a tal discussão, este artigo conta com duas seções de conteúdo. Na primeira, descrevemos, por meio de um olhar pontual, o perfil dos docentes participantes deste estudo. Na segunda seção, passamos a responder à questão de pesquisa que move esta análise, portanto, descrevemos analiticamente as concepções docentes, depreendidas por meio das entrevistas realizadas, acerca da ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da *produção textual escrita*. Ressaltamos que optamos por não desenvolver uma seção específica referente às bases teóricas que ancoram este estudo, pois no decorrer da seção de análise embasamos teoricamente a discussão acerca das concepções docentes depreendidas.

2 Um olhar pontual sobre o perfil dos professores participantes do estudo

em um plano efetivamente situado no tempo e na cultura.

⁴Salientamos não constar *aprendizagem*, mas apenas *processo de ensino*, porque não tivemos como participantes de pesquisa os alunos desses professores, nem tampouco acompanhamos as ações docentes efetivadas em classe. Logo, o foco sobre o qual incide nossa análise são informações dos participantes de pesquisa sobre as bases teórico-epistemológicas subjacentes ao *processo de ensino da produção textual escrita*.

Descrevemos analiticamente, nesta seção, os professores participantes do estudo antes de iniciarmos a análise dos dados, pois entendemos necessário explicitar, ainda que genericamente, quem são esses professores para podermos apresentar quais suas concepções acerca da ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da *produção textual escrita*.

Nosso campo de estudo foi composto pelas 29 escolas pertencentes à rede estadual de ensino que possuem terceiro e quarto ciclos e estão situadas no município de Florianópolis - SC. Nessas 29 escolas, havia 57 vagas para professores de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2011. Dessas 57 vagas, quatro não estavam preenchidas e um mesmo docente ocupava duas vagas, totalizando 52 professores em atividade na rede estadual de ensino nos terceiro e quarto ciclos, na disciplina de Língua Portuguesa. Desses 52 professores em atividade, 47 formaram o grupo dos participantes do presente estudo, totalizando 90,4%.

Optamos por dividir esta seção acerca do perfil dos docentes participantes do estudo em duas subseções para melhor visualização dos dados. Na primeira subseção, descrevemos analiticamente os dados referentes ao *sexo*; *faixa etária*; *tempo de magistério*; *número de escolas, turmas e alunos*; *tipo de contrato* estabelecido com a Secretaria de Estado da Educação – SED; e *carga horária* dos professores. Já na segunda subseção, agrupamos os dados que se referem à *formação* desses docentes no que diz respeito à *graduação*; *pós-graduação, lato e stricto sensu*; e *formação continuada*.

2.1 Caracterização genérica dos professores participantes do estudo

Em se tratando do grupo de 47 professores participantes, atuantes na disciplina de Língua Portuguesa nos terceiro e quarto ciclos nas 29 escolas da rede estadual de ensino do município de Florianópolis - SC, no ano de 2011, os dados nos permitiram observar que 42 dentre esses docentes são do *sexo feminino*, totalizando 89,4%, e cinco são do *sexo masculino*, o que constitui 10,6%⁵.

A prevalência de docentes do *sexo feminino* entre os participantes de nosso estudo converge com teorizações a respeito de a profissão do magistério ser exercida predominantemente por mulheres e a diferenciação entre os *sexos masculino e feminino* no que diz respeito a essa atividade profissional, a exemplo de estudos de Rabelo e Martins (2006). Pelo que podemos observar em nossos dados, embora mudanças tenham ocorrido nesse paradigma, a profissão docente, ao que parece, ainda está estreitamente vinculada ao *sexo feminino*; nossos dados corroboram esse quadro. Importa ainda observar a faixa etária dos participantes deste estudo. A maior parte dos docentes – 59,6% – tem mais de quarenta anos de idade, e 36,2% está na faixa entre 25 e quarenta anos.

Um componente intensificador da rotina diária relacionada à atuação profissional desses professores é a *carga horária* que cumprem. Neste estudo, 51,1% dos professores entrevistados lecionam quarenta horas semanais. Outro fator implicado na atuação

⁵A despeito dessa prevalência feminina, tratamos o grupo em estudo como *os professores*, por força da tradição linguística.

profissional desses docentes, relacionado à *carga horária* é a *quantidade de escolas* e de *turmas* em que esses professores lecionam e a *quantidade de alunos*, em média, em cada turma. A maioria dos professores participantes deste estudo – 55,3% – leciona em cinco a dez turmas (contando com turmas de outras escolas – municipais ou privadas – em que leciona) e, 51,1% dizem haver, em média, vinte a trinta alunos nas turmas em que lecionam. Esses dados evidenciam uma realidade que inferimos ser de relevante impacto nas considerações acerca das concepções docentes que pudemos depreender por meio deste estudo. A carga de trabalho de um professor pode se tornar um impedimento para leituras teóricas sobre temas da área, tanto quanto para frequência a cursos de formação continuada, eventos de curta duração, bem como para participação em planejamentos em conjunto ou projetos interdisciplinares.

Ainda em relação aos elementos que acabamos de discutir, outro fator relevante em nosso estudo é o *tipo de contrato* – se se trata de profissionais *efetivos* ou *contratados temporariamente* (ACT) – que os professores participantes desta pesquisa tinham estabelecido com a Secretaria de Estado da Educação no ano do estudo. Nas respostas a essa questão, pudemos depreender que um número expressivo dentre os 47 professores participantes deste estudo – 48,9% – disseram ser *contratados em caráter temporário* (ACT). Entendemos que na realidade de sala de aula, o fato de os professores contratados em *caráter temporário* não ficarem muito tempo na mesma escola e nem com as mesmas turmas dificulta o estabelecimento de vínculos entre professores e alunos, bem como inviabiliza um conhecimento mais efetivo acerca da realidade sociocultural de que faz parte a escola. Considerando que o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa, em nossa concepção e à luz de Street (2003) e Kalantzis e Cope (2006), é ressignificar as práticas de uso da língua dos alunos, tal processo só pode, realmente, ocorrer se o professor tiver conhecimento dos *eventos de letramento* dos quais seus alunos participam no cotidiano de modo a depreender as *práticas de letramento* que os caracterizam, para, dessa maneira, buscar a *hibridização* entre os universos *local* e *global*, tal qual registra Street (2003).

Por fim, além das caracterizações descritas nesta subseção, ainda nos resta apresentar o *tempo de magistério* dos professores participantes do estudo. A maior parte deles – 42,6% – leciona há até dez anos. Considerando que os documentos oficiais de Língua Portuguesa – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC – LP, 1998) – foram publicados em 1998, inferimos que esses 42,6% dentre os professores, que lecionam há até dez anos, tiveram contato com esse ideário nas escolas por meio das discussões acerca dos documentos oficiais de educação.

Ao que parece, as discussões sobre as novas propostas para o ensino de Língua Portuguesa têm relevante influência, se pensarmos no momento em que esses professores começaram a lecionar e ainda lecionam. É possível observar, nas concepções docentes que pudemos depreender por meio das entrevistas realizadas, conforme descrevemos analiticamente na próxima seção deste artigo, que essas discussões percorrem a esfera escolar e ecoam de algum modo nas concepções docentes depreendidas.

Além dos dados que caracterizam genericamente o perfil dos professores participantes deste estudo, descritos nesta subseção, consideramos que os dados apresentados na subseção a seguir, relativos à *formação* desses docentes, também têm relação direta nas concepções depreendidas, pois formam com aqueles um conjunto inter-relacionado de elementos que incidem sobre a profissão docente conjuntamente, tal qual propõe Basso (1998), perspectiva que corroboramos, embora tenhamos separado os dados para fins analíticos.

2.2 Formação dos professores participantes do estudo

Nesta subseção, buscamos descrever analiticamente os dados gerados relacionados à *formação* dos professores participantes deste estudo. Pudemos depreender que 43 dentre os 47 professores participantes já concluíram o curso de *graduação* e a maioria – 46,5% – o concluiu entre os anos 1990 e 2000, e número também elevado – 37,2% – o fez posteriormente a isso. Isso nos leva a um percentual de 83,7% dos participantes de estudo cuja formação inicial é, em boa medida, coetânea ou posterior à organização e à publicação dos documentos oficiais e das propostas acadêmicas entendidas, aqui, como o ideário histórico-cultural prevalecente no pensamento nacional sobre ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

Inferimos, portanto, que os docentes que concluíram o curso de *graduação* nessa época, em tese, poderiam ter tido contato com esse ideário na universidade e, desse modo, as discussões que ancoram a proposta do *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (GERALDI, 1997 [1991]) poderiam ou deveriam, também em tese, estar presentes nas concepções dos docentes participantes deste estudo, mais precisamente porque

Já a partir do começo dos anos oitenta, expandem-se as linhas editoriais de bibliografia crítica, organizam-se encontros de especialistas, amplia-se o oferecimento de cursos de extensão e formação do professor e desenvolve-se uma rede de formação de opinião que tinha como base a importância da promoção de leitura [e da escrita]. Com a eleição de políticos de oposição para prefeituras municipais e governos de estado, surgem projetos mais amplos, com a elaboração de currículos alternativos e textos de apoio ao professor (guias curriculares de secretarias de educação). (BRITTO, 1997, p. 102)

Ainda no âmbito da *formação inicial* dos docentes participantes deste estudo, é importante ressaltar que 44,2% dos professores concluiu o curso de *graduação* na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, instituição à qual este estudo está vinculado. Inferimos que essa universidade teve papel fundamental na formação inicial desses docentes, visto que é por meio do curso de Letras Português dessa instituição que 44,2% desses docentes foram habilitados a atuar no magistério. Em nosso entendimento, esse fato corrobora a tese de que essa instituição, por meio da *formação inicial* desses docentes, exerceu importante influência nas concepções depreendidas neste estudo.

Entendemos que além da formação na *graduação*, outro aspecto relevante a ser analisado é a formação em *pós-graduação* dos docentes participantes desta pesquisa. Dos 47 professores participantes, apenas 19,4% dos docentes têm formação em *pós-graduação lato sensu* na área de ensino de Língua Portuguesa. Esses professores disseram ter realizado o curso de especialização com foco em *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Leitura*. Já 80,6% dos professores o fizeram em outras áreas.

No que diz respeito à *pós-graduação stricto sensu*, quatro professores empreenderam tal formação, no entanto nenhum dos docentes a realizou com foco no ensino de língua materna, mas em outras áreas – *Literatura; Estudos da Linguagem; Mídia e Conhecimento e Língua e Literatura Espanhola*. Em nosso entendimento, esse é um dado relevante na análise

das concepções docentes apreendidas por meio das entrevistas, visto que, em um grupo grande de docentes, há um número relativamente pequeno com formação em nível de pós-graduação na área.

Ainda, é importante ressaltar que a maior parte dos docentes – 57,4% – diz não participar de cursos de *formação continuada*, enquanto 42,6% dizem participar de cursos dessa natureza. Em nosso entendimento, esse tipo de curso, independentemente de avaliações sobre seus resultados, tendem a estabelecer influência direta nas concepções dos professores. Nessa perspectiva, comungamos com Silveira (2009, p. 10816) a percepção de que

[...] é importante rediscutir a formação docente, tanto no que tange à formação inicial quanto à formação continuada, de maneira a garantir aos professores um espaço para a reflexão sobre os parâmetros teórico-metodológicos que norteiam a disciplina, mas também sobre a elaboração didático-pedagógica dos conteúdos.

Entendemos que os cursos de *formação continuada*, assim como os cursos de *formação inicial*, são relevantes para que o ideário que vem sendo discutido na esfera acadêmica desde a década de oitenta e que consta na proposta dos documentos oficiais norteadores da educação possa, de fato, ser objeto de apropriação e reflexão por parte desses professores.

3 A ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da *produção textual escrita*

Nesta seção, analisamos os dados gerados por meio das 47 entrevistas realizadas com os professores participantes deste estudo a fim de responder a nossa questão de pesquisa. Para tal, descrevemos e analisamos as respostas enunciadas à questão: “Em que você ancora a sua ação como professor(a) no trabalho com a *produção textual escrita*?”⁶. Nas respostas a essa questão, os participantes informaram não ancorar em nenhum campo teórico-epistemológico específico; ancorar na experiência; e no livro didático, conforme veiculado na Tabela 1:

Tabela 1 - Ancoragem da *produção textual escrita*

| Ancoragem | Quantidade de Professores | % |
|----------------------------|---------------------------|--------------|
| Em nenhum campo específico | 28 | 59,6 |
| Na experiência | 12 | 25,5 |
| No livro didático | 7 | 14,9 |
| Total | 47 | 100,0 |

Fonte: Construção da autora

⁶Nosso objetivo, com essa questão, era apreender ancoragens teóricas, mas a questão, em si mesma, não continha esta expressão: *ancoragem teórica*; assim, vale mencionar que, no cômputo final, a totalidade dos professores informa não ancorar em nenhuma teorização [específica] sua ação pedagógica, inferência que será objeto de análise no corpo do texto, em razão do entendimento da relevância de um dado dessa ordem em um estudo como esse.

Podemos observar na respectiva tabela que a maioria dos participantes – 59,6% – informam não ancorar o processo de ensino da *produção textual escrita* em nenhum campo epistemológico específico; 25,5% referem ancorar o trabalho com esse processo na experiência; e 14,9% referem ancorar no livro didático. Nestes excertos, podemos visualizar exemplos de participantes que informam não ancorar tal processo em nenhum campo epistemológico específico: (1) *Não tenho um [referencial] só. E também faz tempo que eu não paro para ler alguma coisa sobre autores de produção escrita, leitura.* (HSR⁷, entrevista realizada em 09/08/2011); (2) *Uma teoria não. Devo seguir alguma que não sei qual é. Porque a gente tem tantas na graduação. Tem Geraldi, Irlandé, Coracini. Tem vários. Não sei dizer um. Foram vários que foram me constituindo.* (RCS, entrevista realizada em 09/08/2011).

Depreendemos, nesses excertos, que os participantes informam não ancorar o processo de ensino da *produção textual escrita* em nenhuma teoria específica. Em (1), podemos ver que o docente materializa uma realidade que inferimos estar presente na vida de muitos profissionais da área, a falta de leituras teóricas acerca do tema. Esse comportamento pode decorrer, em boa medida, da carga horária de trabalho dos professores e das restrições de natureza econômica que têm caracterizado a profissão. Cerutti-Rizzatti (2008) discute as dificuldades em se tratando da familiarização de professores com leituras teóricas, registrando a rarefação de comportamentos como compra e/ou empréstimos de livros dessa natureza junto a profissionais da Educação Básica. Em se tratando dessas dificuldades, como vimos na seção em que descrevemos analiticamente o perfil dos participantes deste estudo, 51,1% dos docentes lecionam quarenta horas semanais e a maior parte deles tem em média dez turmas de alunos. Em (2), vemos um movimento que se distingue: há a menção a vários autores da área, ainda que a informação acerca da ancoragem teórica da prática didático-pedagógica corresponda à constituição pelas diversas teorias estudadas durante a formação inicial.

Em se tratando dessa menção a teorizações acadêmicas em geral, sem menção específica a determinados conhecimentos de determinadas áreas, entendemos que comportamentos dessa natureza podem constituir território fecundo para a *transposição didática*. A *transposição didática* implica a transposição de *conhecimentos científicos* para *conhecimentos escolares*. De acordo com Petitjean (2008 [1998]), o ato de *transposição didática* favorece que os *conhecimentos escolares* sejam predominantemente entendidos como provenientes isomorficamente dos *conhecimentos científicos*. Nos próximos excertos, podemos observar mais exemplos de participantes que fazem menção a autores e a obras, de modo geral, informando não ancorar sua ação em nenhuma teoria especificamente.

(3) *Eu gosto muito de filosofia, de trabalhar textos filosóficos. Peguei vários textos de Confúcio sobre a sociedade. E também temos várias teorias que a gente traz da faculdade, como Paulo Freire, Ferreira. Agora, assim, nada específico. É de tudo um pouco. Na verdade, a gente não pega uma única linha.* (PS, entrevista realizada em 25/08/2011);

⁷Conforme estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, os participantes do estudo têm direito ao anonimato. Estamos plenamente cientes de que, em um ideário histórico-cultural, os sujeitos são tomados em suas singularidades e que em pesquisas no campo da Linguística Aplicada é comum a atribuição de nomes fictícios aos participantes; consideramos isso uma artificialidade que nos causa desconforto; assim, optamos por referir os participantes pelas iniciais de seus nomes devidamente desordenadas. Desse modo, se o professor se chama João Carlos da Silva, por exemplo, usaremos uma designação como CSL, em um processo randômico de quebra da identificação dos participantes de pesquisa.

- (4) Não. Eu gosto muito... Olhando lá os modelos de leitura... De Van Dijk, Chomsky, Saussure... Mas, na sala de aula, nosso problema maior não é só esse. A gente tem tantos outros conflitos para se pensar que fica difícil a gente associar uma teoria linguística à realidade de sala de aula. (FOAC, entrevista realizada em 02/09/2011).

Nesses excertos, a exemplo do que já registramos em fragmentos anteriores, os participantes mencionam autores estudados durante a formação inicial, fazendo-o em citações genéricas, possivelmente decorrentes da resposta que, na maioria das entrevistas, fomos instados a dar a partir de pergunta enunciada pelos participantes de pesquisa imediatamente após a nossa pergunta inicial: feita a pergunta que move esta análise, muitos dentre os professores nos perguntavam algo como “Como assim?”, ao que respondíamos com enunciações a exemplo de “Você ancora sua ação em alguma teoria específica?”. Possivelmente disso tenha decorrido a menção avulsa a autores e obras estudados no processo de formação inicial.

Entendemos que, se o professor ancora sua ação didático-pedagógica teórico-epistemologicamente em um campo específico, ele tem subsídios para proceder à *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]). Nesse processo, são focalizados os três polos – *professor, saber e aluno* – e, ainda, os *conteúdos escolares* não se restringem aos *conhecimentos científicos*, porque, sob essa perspectiva, saberes outros se imbricam, derivados das experiências e das práticas sociais. Em relação ao processo de ensino da *produção textual escrita*, podemos entender que tais saberes refratam os usos sociais da escrita e a maneira como lidamos com essa modalidade da língua, o que nos remete ao conceito de *práticas de letramento* (BARTON, 2010 [1994]).

Em (4), depreendemos que os *conhecimentos científicos* não auxiliam na prática de sala de aula, pois no cotidiano há situações mais complexas. Inferimos, aqui, a percepção de que a transposição de *conhecimentos científicos*, como as teorias linguísticas mencionadas no excerto em questão, por si só não se torna suficiente para que o professor consiga lidar com determinadas situações que acontecem em sala de aula. Em se tratando especificamente da menção a teóricos como Van Dijk, Chomsky e Saussure, parece-nos estar materializado nessa menção o distanciamento entre a configuração dos processos de formação inicial e as demandas praxiológicas da ação pedagógica. A evocação, no contexto escolar, dos dois nomes mais efetivamente conhecidos na Linguística suscita em nós a suspeição de que a ênfase em estudos dessa natureza por ocasião do processo de formação inicial do licenciado em Letras Português possivelmente precise ser ressignificada. Seguramente conhecer o ideário saussureano e chomskyano é parte do processo de formação desse profissional, mas, nesse percurso de conhecimento, importa estar claro por que e para quê esses ideários têm lugar nessa mesma formação. Por outro lado, a menção a esses teóricos e não a outros, mais efetivamente ligados aos fazeres pedagógicos no campo da linguagem, talvez desvele a restrição dos espaços conferidos a esses últimos teóricos nesses mesmos processos de formação. Eis aqui seguramente uma das questões que demandam novos olhares.

Halté (2008 [1998]) aponta que, na esfera escolar, não há somente *saberes científicos*, mas também a *prática social de referência*, os *conhecimentos especializados* e o *conhecimento individual* que cada um possui. Segundo o autor, esses saberes estão *sincretizados* na sala de aula, ou seja, não é possível separá-los. Nas palavras do autor,

[...] a distinção dos tipos de saber, mesmo que satisfatória para o espírito, é de uma manipulação desastrosa no espaço didático na sala de aula. A aula de leitura (ou de escrita) convoca obrigatoriamente, na sala de aula, ao mesmo tempo, saberes de todos os tipos. Arriscando um resumo abrupto, podemos afirmar que, na prática de sala de aula, o *saber científico*, a *prática social de referência*, a *especialidade* e o *conhecimento*, estão literalmente *sincretizados*. E trata-se mesmo de sincretização: não se trata de dispor os mesmos componentes no tempo escolar. [...] Sem a sincretização, o “puro” saber científico, o puro modelo das práticas, o puro saber especializado não teriam o menor sentido, nem a mínima chance de serem ensinados. (HALTÉ, 2008 [1998], p. 131)

Nessa perspectiva, Geraldi (1997 [1991]) discute que é necessário haver formação teórica para o professor de Língua Portuguesa. Em nosso entendimento, somente por meio de uma formação teórica consistente é que o processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) poderá acontecer em sala de aula, porque nesse processo está implicado o domínio teórico, como um dos importantes saberes agenciados na ação pedagógica. Nos próximos excertos, podemos visualizar mais exemplos de participantes de pesquisa que informam não ancorar sua ação em nenhum campo teórico específico.

- (5) *Olha, eu não sou muito de ancorar meu conhecimento, a minha técnica em uma filosofia, em uma ideologia. Dependendo do conteúdo, eu sempre busco um autor, ou, às vezes, até um simples poema que converge para dentro daquilo que está sendo abordado para que os alunos não tenham uma visão unilateral sobre aquilo. Para que abra mais possibilidades. O importante é intertextualizar para não ficar preso a um pensamento, a uma ideia.* (GMCJ, entrevista realizada em 07/09/2011);
- (6) *Eu não sei citar uma teoria ou um determinado autor. É claro que eu lembro das aulas, dos textos que eu li. Por que que eu priorizo tanto a reescrita? Porque isso é uma coisa que me foi passado pelos professores da graduação: “Não há atividade de escrita sem reescrita”. Então, não é uma teoria específica e nem um autor específico.* (AGM, entrevista realizada em 08/08/2011).

Depreendemos desses excertos que os participantes que informam não ancorar o processo com a produção de textos escritos em nenhum campo teórico específico, geralmente informam que estudaram teorizações acerca do tema na universidade, como podemos ver nos fragmentos transcritos anteriormente, mas no momento não seguem uma teoria específica. Inferimos, na realização das entrevistas, certo descontentamento dos participantes de pesquisa no que diz respeito às teorizações acerca do tema estudadas na formação inicial. Em nosso entendimento, isso pode ser decorrente do fato que essa formação parece não fornecer subsídios para que os professores, ao iniciarem a docência, possam ser agentes de seu próprio fazer, no sentido de poderem empreender a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). Essa percepção é explícita nas enunciações de 25,5% dos participantes que informaram não ancorar o processo de produção de textos escritos em nenhuma teoria específica, mas, sim, na prática de sala de aula, na experiência, conforme podemos observar nestes excertos de entrevista.

- (7) *Não. Eu me anoro no dia a dia deles e no dia a dia em sala de aula. Porque não adianta eu ficar falando em Piaget, em Montessori, se a realidade deles é*

completamente diferente. Eu me ancoro nisso. No dia a dia. Na relação que eu tenho com eles no dia a dia. Nas condições que eles têm. Na estrutura da turma. (KM, entrevista realizada em 03/08/2011, ênfase nossa);

(8) *Com toda a teoria que eu tive na universidade. Na prática, eu vi que era bem diferente. A teoria da universidade serviu. Não vou dizer que não. Mas, assim, não tem um teórico que eu siga. Que serve de inspiração. Eu vi a necessidade na hora da prática e a teoria é bonita, é linda, **mas na prática eu absorvi um pouco de tudo e digamos que fiz a minha teoria.** Fiz o meu modo de dar aula. Não existe um nome específico que eu siga.* (RK, entrevista realizada em 04/08/2011, ênfase nossa).

O movimento que inferimos haver em (7) e (8), em nosso entendimento, demanda um olhar atento. Em (7), trecho grifado, depreendemos percepções vinculadas à compreensão de que *ancorar teoricamente* a ação implica *discutir o pensamento do autor em classe*. Essa parece ser uma percepção que tende a estar presente no *senso comum escolar*. São conhecidos relatos empíricos de profissionais que, no *boom* da teoria gerativista, falaram sobre Chomsky a seus alunos na Educação Básica; temos tido, hoje, relatos também empíricos – a carecer de pesquisas que os comprovem – de profissionais que têm falado sobre Bakhtin a seus alunos na Educação Básica. Trata-se, a nosso ver, de um comportamento de que a formação inicial precisa tratar, porque constitui uma compreensão equivocada das razões pelas quais estudamos esses autores em um curso de licenciatura.

Já em (8), vemos outro movimento também relevante: o chamado *mix teórico*, explicitado no trecho grifado. *Pegar um pouco de cada teórico e compor a própria teoria* constitui comportamento distinto do que entendemos por *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). No *mix teórico* não nos parece haver a sincretização de diferentes saberes (HALTÉ, 2008 [1998], p. 131), mas uma posposição de tendências diversas, na maioria das vezes pouco convergentes no que diz respeito a concepções de língua, de sujeito, de aprendizagem, porque, também na maioria das vezes, derivadas de epistemologias distintas. Aqui entendemos haver referência ao *mimetismo* de que trata Batista (1996).

Nesses fragmentos, como mencionamos, os participantes referenciam teorias que estudaram na universidade, mas, segundo eles, essas teorias não auxiliam na prática didático-pedagógica. Reiteramos nossa compreensão acerca do importante papel das teorias no processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]). De acordo com Cerutti-Rizzatti (2012), em razão de a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) constituir atividade complexa, em muitos contextos instaura-se a *transposição didática*, mas, segundo a autora, não é transposição do conhecimento produzido na universidade, mas reconicionado e veiculado por proposições oficiais de natureza paradidática, a exemplo dos manuais das Olimpíadas de Português ou dos manuais de programas de formação continuada como o Gestar e, acrescentamos, pelos livros didáticos. Irigoite (2011), em dissertação de mestrado, registra processo dessa mesma ordem. Cerutti-Rizzatti (2012, p. 254) aponta que

[...] o professor não transpõe da academia, transpõe dos documentos [paradidáticos]. O fato é que não reelabora, tão somente aplica, o que, em nossa compreensão, decorre da não apropriação desse saber, condição necessária para reelaborá-lo [...]. Não o fazendo, limita-se a transpor uma construção apriorística, uniformizante e, por isso mesmo, não raro sem sentido para ele mesmo e para os alunos.

Trata-se de comportamento compatível com a percepção do professor como *consumidor de aulas planejadas por outrem*, condições de que trata Geraldi (2010). De implicações dessa natureza, talvez decorram as reverberações que temos depreendido nas concepções dos docentes participantes deste estudo. Ressaltamos nossa percepção de que o ideário histórico-cultural está presente na esfera escolar por meio do livro didático e de cursos de formação continuada, tanto quanto nossa percepção de que concepções docentes não demonstram a apropriação efetiva desse ideário, o que contribui para que a *transposição didática* de um conteúdo ainda não apreendido ocorra.

O processo de *elaboração didática*, em todos os seus meandros, exige apropriação teórica. Considerando o sujeito como sócio-historicamente situado em uma perspectiva que entende que nos constituímos na alteridade, tal qual propõe Bakhtin [Voloshinov] (1999 [1929]), em nossa compreensão, o fato de as teorizações acerca do ideário histórico-cultural chegarem ao ambiente escolar transpostas pode favorecer a não efetiva apropriação desse ideário. Como Halté (2008 [1998], p. 119) aponta, “[...] extraíndo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor”. É nessa perspectiva, em nossa compreensão, que as reverberações do ideário histórico-cultural que perpassam as concepções docentes estão presentes nos documentos norteadores da educação e até nos livros didáticos, mas quando os participantes respondem em que ancoram a sua ação, informam ou não ancorar em nenhuma epistemologia específica ou na prática de sala de aula, como podemos observar nestes excertos: (9) *É tudo na vivência. Tudo o que eu falo para vocês, que eu faço na minha aula é resultado da minha experiência.* (MRSM, entrevista realizada em 24/08/2011); (10) *Mais na experiência de sala de aula, mas eu estou sempre buscando autores teóricos consagrados. Principalmente, na área de teoria literária. Busco também coisas na internet. Vídeos que possam me dar esse suporte.* (QGA, entrevista realizada em 02/09/2011); (11) *Eu acho que na minha experiência. Na minha época a gente tinha que ler muito, apresentar, ir lá na frente ler para a turma e era muito cobrado.* (CPM, entrevista realizada em 15/09/2011).

Também nesses excertos, inferimos a recorrência à experiência como ancoragem no processo de produção de textos escritos. Em (11), entretanto, o participante de pesquisa sugere retomar comportamentos respectivos à época em que era aluno, embora não informe se reproduz o mesmo processo em suas aulas. Esse resgate, na ação docente atual, de experiências que datam da então condição de aluno desse mesmo professor parece-nos uma das mais claras evidências de que a formação inicial não vem cumprindo o papel que lhe cabe na habilitação do licenciado em Letras.

Além das concepções que discutimos até aqui, 14,9% dos participantes informam ancorar o processo de *produção textual escrita* no livro didático, como podemos ver nestes fragmentos: (12) *A dificuldade de material didático é imensa. Por isso, eu uso o livro. Todas as vezes que eu tentei não usar o livro, para mim, foi muito desgastante.* (AS, entrevista realizada em 02/08/2011); (13) *A gente segue o livro didático. Nós fizemos o planejamento todo o início de ano, todos juntos. Quando os livros são trocados a gente refaz o planejamento. Temos reuniões toda semana e trocamos ideias.* (BPM, entrevista realizada em 23/08/2011); (14) *No livro didático. Eu procuro seguir o livro didático. Se está falando de*

*complemento nominal, eu trabalho isso. Lógico que eu não fico só no livro, eu busco em gramáticas, mas sempre seguindo o livro.*⁸ (DMIJ, entrevista realizada em 29/08/2011).

Nesses excertos de entrevista, entendemos que os participantes ancoram sua prática no livro didático, de modo que, ao que parece, o livro institui o programa escolar. De acordo com Batista (2003), a partir das décadas de 1960 e 1970, constituiu-se um modelo de livro didático, no Brasil, que tinha como objetivo assumir a função estruturadora do trabalho em sala de aula e tais livros

[...] tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BATISTA, 2003, p. 47)

Batista (2003) aponta que o surgimento dessa concepção de livro didático, no Brasil, está associado à ampliação do sistema de ensino, que Britto (1997, p. 98) entende não ter vindo “[...] acompanhada da reelaboração dos métodos e conteúdos”, ou seja, para este autor, tal fato implicou na democratização do acesso à escola, mas não da escola. Segundo Batista (2003), o livro didático, nessa concepção, é apenas um instrumento paliativo para a resolução dos problemas encontrados no ambiente escolar após a “democratização”. O autor discute, ainda, que embora a qualidade dos livros didáticos tenha melhorado substancialmente após o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, na década de 1990,

[...] o Programa é tributário deste modelo cristalizado de manual escolar, já que é essa concepção de livro didático que o PNLD pressupõe. Pressupondo-a, tende a contribuir para a sua permanência, inibindo o surgimento de outros padrões de manuais escolares e limitando, assim, suas possibilidades. (BATISTA, 2003, p. 48)

Ainda no que diz respeito ao uso do livro didático, Cerutti-Rizzatti (2012), em discussão sobre o embate entre pesquisadores e teóricos da área – debate em que uns advogam em favor do oferecimento de bons materiais didáticos, pois os professores não dispõem de tempo suficiente para empreenderem o processo de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), enquanto outros teóricos entendem que os professores precisam dispor de tal tempo para empreender esse processo – compreende que, se os professores “[...] não estiverem preparados teoricamente, não saberão como lidar com *bons* materiais de ensino” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 256); compartilhamos dessa percepção.

Em nosso entendimento, a organização de livros didáticos ancorados no ideário histórico-cultural não implica a apropriação desse ideário por parte dos professores que usam tais livros. Então, o que resulta, em muitos contextos, é uma *transposição* de outra natureza: o professor *transpõe* do livro para a classe, sem assumir um papel agentivo na elaboração e

⁸Ainda que reconheçamos a relevância da centração, aqui, nos estudos gramaticais normativos, o que demandaria um olhar mais aprofundado, não nos ocuparemos disso no processo analítico porque o espaço ocupado pela gramática nas aulas de Língua Portuguesa não é foco deste estudo.

condução de suas aulas. Instaura-se, aqui, a pergunta: Como lidar efetivamente com a implementação de aulas organizadas a partir de um ideário específico se eu não conheço esse ideário efetivamente? Se a resposta a essa questão tiver a complexidade que supomos que tenha, demanda estudos mais consistentes e reflexões mais efetivas na academia.

Comungamos, portanto, com Geraldi (1997 [1991]) da compreensão de que não existe ponte entre teoria e prática, mas que, com formação teórica consistente, é possível que o professor, acrescentamos, por meio da *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), se torne agente de seu próprio fazer. Nas concepções discutidas aqui, em nosso entendimento, embora os participantes tenham informado não ancorar o processo de produção de textos escritos em nenhum campo teórico-epistemológico específico – 59,6% –; ancorar na prática de sala de aula – 25,5% –; e no livro didático – 14,9% –, há reverberações de diferentes teorizações, inclusive do ideário histórico-cultural, presente nos documentos norteadores da educação, bem como nas teorizações acerca do tema na área dos estudos linguísticos.

Importa, ao final desta seção, reiterar a necessidade de novas discussões acerca do papel e dos contornos da formação teórica, nos cursos de habilitação profissional que têm como mote as licenciaturas. Não nos parece mais possível que a academia não tome para si a responsabilidade efetiva com os desdobramentos praxiológicos da ação do profissional a quem confere um diploma, sobretudo em se tratando da formação de professores, que têm a seu encargo o desafio de horizontalizar representações discentes acerca das práticas de uso da língua, principalmente quando o fazem nos estratos de vulnerabilidade social.

4 Considerações finais

Nosso objetivo, neste artigo, foi analisar os dados gerados por meio de entrevistas realizadas com 47 professores de terceiro e quarto ciclos em atividade, no ano de 2011, nas escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Florianópolis - SC, no que diz respeito ao *domínio teórico-epistemológico*. Objetivamos, portanto, depreender quais bases teórico-epistemológicas ancoram a atividade desses docentes no ensino da *produção textual escrita* nesses ciclos. Para tal, analisamos as respostas à questão: “Em que você ancora a sua ação como professor(a) no trabalho com a *produção textual escrita*?”. Nas respostas a essa questão, o dado que mais nos chamou a atenção foram os 59,6% dos participantes de pesquisa que informaram não ancorar o processo de ensino da *produção textual escrita* em nenhum campo epistemológico específico, o que em nosso entendimento pode constituir território fecundo para a ocorrência da *transposição [para]didática* em detrimento da *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]; PETITJEAN, 2008 [1998]). Em nossa compreensão, somente por meio de uma formação teórica consistente é que o processo de *elaboração didática* poderá acontecer em sala de aula, porque nesse processo está implicado o domínio teórico, como um dos importantes saberes agenciados na ação pedagógica.

Por meio das respostas dos participantes a essa questão, pudemos depreender certo descontentamento no que diz respeito às teorizações acerca do tema estudadas na formação inicial, pois os participantes de pesquisa que informam não ancorar o processo com a produção de textos escritos em nenhum campo específico, geralmente informam que estudaram teorizações acerca do tema na universidade, mas no momento não seguem uma teoria específica. Compreendemos que isso possa decorrer do fato de que essa formação

parece não fornecer subsídios para que os professores, ao iniciarem a docência, possam ser agentes de seu próprio fazer, no sentido de poderem empreender a *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]).

Tendo retomado a questão da entrevista relacionada ao domínio teórico-epistemológico, foco deste artigo, acreditamos ter respondido nossa questão central de pesquisa: **Quais as concepções dos professores participantes do estudo acerca da ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da *produção textual escrita*?** Resta-nos, ainda, retomar a questão que ancorou nosso olhar nas respostas às interpelações retomadas aqui: **É possível depreender, nessas concepções, implicações do ideário histórico-cultural do modo como esse ideário se constitui na literatura contemporânea sobre ensino de língua materna e do modo como está materializado nos documentos institucionais da área?** A resposta a essa questão é complexa, de modo que as considerações que tecemos aqui constituem, na verdade, considerações *iniciais* e não *finais*.

Embora possamos depreender flagrantemente *reverberações* desse ideário, em nossa compreensão, o modo como tais teorizações se encontram materializadas nas representações docentes não constitui, de fato, apropriação dessas teorias por parte dos professores. Desse modo, tais *reverberações* não estão relacionadas à maneira como esse ideário se constitui na literatura contemporânea sobre ensino de língua materna e da maneira como está materializado nos PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (SC – PC - LP, 1998), pois as concepções docentes depreendidas se distinguem dos eixos principais que constituem essas teorizações.

Além disso, propomo-nos a refletir, ao longo das discussões dos dados gerados, sobre as possíveis relações entre as concepções docentes depreendidas e o processo de formação desses professores de Língua Portuguesa. Podemos observar, na seção destinada ao perfil dos participantes deste estudo, primeira seção de conteúdo deste artigo, que os docentes que responderam à entrevista exercem o magistério, em sua maioria – 42,6% –, há até dez anos; e 40,4%, de dez a vinte anos, o que nos mostra que 83% dos participantes deste estudo começaram a lecionar em épocas em que tais propostas e teorizações já estavam sendo discutidas na esfera acadêmica e estavam sendo lançadas no conteúdo dos documentos oficiais como o ideário proposto pelo órgão que rege o ensino de língua materna no país.

Outro fator relevante nessa discussão também é a época em que esses participantes concluíram a graduação. Como também vimos na descrição analítica do perfil, 46,5% concluíram a formação inicial entre os anos 1990 e 2000, enquanto 37,2% concluíram após o ano 2000. Mais uma vez, temos um número expressivo de participantes – 83,7% – que, tendo presente a época em que concluíram sua graduação, em tese, teriam tido um contato mais efetivo com esse ideário, considerando que os cursos de formação inicial habilitaram tais participantes a exercer o magistério na disciplina de Língua Portuguesa, e essas discussões, em tese, estavam presentes na esfera acadêmica.

Em nosso entendimento, os aspectos relacionados ao perfil que retomamos nos parágrafos anteriores nos possibilitam refletir sobre o papel dos cursos de formação inicial e das discussões empreendidas na esfera escolar sobre o ideário histórico-cultural presente nos documentos norteadores da educação. Depreendemos, por meio da descrição analítica das enunciações dos professores participantes, que, embora tal ideário esteja presente, essa presença não implica efetiva apropriação dessas teorizações, pois observamos materializadas

nas concepções docentes algumas noções desse ideário que são discutidas de forma recorrente em materiais paradidáticos e cursos de formação continuada.

Dessa forma, nosso objetivo em descrever analiticamente as concepções docentes acerca da ancoragem teórico-epistemológica do processo de ensino da produção de textos escritos, não é entender essa não apropriação dos pressupostos do ideário histórico-cultural como *lacunas* nessas concepções, mas analisar de que modo tais teorizações se materializam nas enunciações docentes; o que nessas considerações ainda *iniciais*, como mencionamos, inferimos serem ainda *ecos transpostos* nos cursos de formação inicial, continuada e de materiais paradidáticos, os quais, embora se proponham a promover tal apropriação, não parecem estar alcançando de fato seus objetivos.

Por fim, assinalamos que nosso intuito é que este artigo tenha relevância e significado para todos quantos de alguma forma interessam essas discussões no âmbito do ensino de língua materna no país. Nossa vontade é retratar a realidade que permeia as concepções docentes após cerca de duas décadas do início das discussões acerca do ideário histórico-cultural na esfera acadêmica bem como no conteúdo dos documentos norteadores da educação, discussões que perpassam, entre outros fatores, a formação dos profissionais que estão em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa.

5 Referências

BAKHTIN, M. [VOLOSCHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BAQUERO, M. **A pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 2010 [1994].

BASSO, I S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 44, n. 19, p.19-32, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 mar. 2012.

BATISTA, A A G. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L P L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

CERUTTI-RIZZATTI, M E. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em revista**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.47, jun., 2008.

_____. **Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas**: os gêneros discursivos na *aula de português e a aula (de português)* como gênero discursivo. São Paulo: Revista Alfa, 2012.

GERALDI, J W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HALTÉ, J-F. O espaço didático e a transposição (L'espace didactique et la transposition). **Pratiques**. Metz: Siège Social, n.97-98, p. 171-192, junho 1998. **Fórum Linguístico**, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008.

IRIGOITE, J C S. *Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem*: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KALANTZIS, Mary; COPE, B. **Multiliteracies**. Londres/New York: Routledge, 2006.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

PETITJEAN, A. . Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p.83-116, 2008. Disponível em:

<www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/.../11032>. Acesso em: 06 jul. 2010.

RABELO, A O; MARTINS, A M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. **Anais**. Uberlândia: Faced/UFU, 2006. p. 6167 - 6176. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

SANTA CATARINA. SEED. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio**: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVEIRA, A P Kuczmynda da. Formação continuada em Língua Portuguesa: Crenças, Expectativas e Saber. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE; III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS - CIAVE, 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 10807 - 10821. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3325_1495.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2012.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a **Teleconferência Unesco Brasil sobre ‘Letramento e Diversidade’**, outubro de 2003.

ABSTRACT: This paper looks at the *written text production* and consists of a *case study* designed in the lights of theories based on the cultural-historical ideal, in which we aim at analytically describing teacher conceptions about the theoretical-epistemological anchor of the process of teaching writing. For this purpose, 47 Portuguese teachers from state schools in the city of Florianópolis, Santa Catarina, were interviewed. The question that guides the data analysis is: **What are the conceptions of the teacher-participants of this study about the theoretical-epistemological anchor of the process of teaching writing?** The results point to *reverberations* of the *cultural-historical* ideal in the teacher conceptions; however, the content of these *reverberations* is substantially distinguished from the assumptions in educational policies and in the literature about the *written text production*, which signalizes the non-effective appropriation of this ideal among the research participants and demands reflections about the process of teacher education.

KEYWORDS: Written text production. Teacher conceptions. Teacher education.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Repercussões na Formação do Professor de Língua Portuguesa

Pre-service Teacher Training Initiatives and the Repercussions on Portuguese Teacher Education

Marlete Sandra Diedrich¹

Patrícia da Silva Valério²

Elisane Regina Cayser³

RESUMO: Tratamos neste trabalho da formação inicial do professor de Língua Portuguesa a partir da experiência construída no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – no subprojeto da área de Letras da Universidade de Passo Fundo. Detectamos, neste subprojeto, à luz do funcionalismo, aspectos fundamentais na formação do professor de Língua Portuguesa, destacando-se: fundamentação teórica, clareza dos objetivos pretendidos e domínio da metodologia, resultados de um investimento do Programa na relação teoria-prática, trabalho em equipe, além da avaliação constante do processo, revelando-se um caminho possível na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa em geral.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Funcionalismo. Formação do professor de Língua Portuguesa.

1 Considerações iniciais

Este relato objetiva refletir acerca da formação inicial do professor de Língua Portuguesa a partir da apresentação de alguns resultados já obtidos com a proposta do subprojeto da área de Letras da Universidade de Passo Fundo para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, desenvolvido na Universidade de Passo Fundo no

¹ Mestre em Linguística pela PUC/RS, coordenadora de gestão pedagógica do projeto PIBID CAPES-UPF, professora de Língua Portuguesa, Linguística e Prática Pedagógica no curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (marlete@upf.br).

² Mestre em Letras pela UPF/RS, coordenadora do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo, professora de Língua Portuguesa, Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado no curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (patriciav@upf.br).

³ Mestre em Linguística pela PUC/RS, coordenadora do subprojeto da área de Letras PIBID CAPES-UPF, professora de Língua Portuguesa e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado no curso de Letras da Universidade de Passo Fundo. Coordenadora da Área de Língua Portuguesa da UPF (ecayser@upf.br).

período de 2010 a 2012. Para dar conta deste objetivo, organizamos o artigo da seguinte forma: inicialmente, apresentamos, em linhas gerais, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, segundo as concepções definidas e apresentadas pela CAPES; em seguida, definimos os parâmetros que motivaram a proposta do subprojeto da área de Letras no contexto da Universidade de Passo Fundo. Com esses princípios definidos, passamos a refletir, na sequência, acerca dos resultados já obtidos após dois anos de desenvolvimento, numa explícita abordagem de aspectos concernentes à formação dos bolsistas licenciandos do curso de Letras, futuros professores de Língua Portuguesa.

2 O programa institucional de bolsa de iniciação à docência- PIBID

A CAPES desenvolve o PIBID com o intuito de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. Assim, em seu EDITAL N° 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias⁴, tornou público que receberia de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, com os seguintes objetivos:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das universidades e centros universitários comunitários;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e

⁴ O referido edital encontra-se disponível no site da CAPES: www.capes.gov.br.

f)incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

A Universidade de Passo Fundo, habilitada a participar da seleção das propostas, organizou um projeto envolvendo as seguintes áreas: Letras, Matemática, Pedagogia, Física e Química, o qual foi aprovado e encontra-se em pleno desenvolvimento na instituição desde agosto de 2010.

Como nossa temática neste trabalho se restringe à formação inicial do professor de Língua Portuguesa, deter-nos-emos ao detalhamento e à reflexão do subprojeto da área de Letras, constituinte do grande projeto institucional selecionado.

O subprojeto do curso de Letras – PIBID – CAPES/UPF foi concebido com o objetivo de aproximar os licenciandos bolsistas do curso de Letras da realidade escolar, com vistas a promover uma interação entre a instituição formadora, a universidade e as escolas de educação básica, no intuito de proporcionar experiências pedagógicas inovadoras a todos os envolvidos. Assim, o subprojeto propõe um trabalho cuja temática central é o texto, com enfoque na leitura, na compreensão e na produção de textos de diferentes gêneros em turmas de ensino médio, considerando-se todas as implicações teóricas e metodológicas que um processo dessa natureza envolve.

Justificamos a escolha da temática, em primeiro lugar, em função das avaliações realizadas⁵ no país, indicadoras do déficit apresentado pelos alunos no que diz respeito a essas habilidades discursivas, as quais constituem condição para que o sujeito interaja na sociedade. Além disso, entende-se que tais habilidades representam também pré-requisitos para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, assim como para o acesso à cultura construída por meio da escrita. Em segundo lugar, destacamos a necessidade de o licenciando em Letras aliar à sua bagagem teórica adquirida no curso de licenciatura também o conhecimento da realidade em que atuará quando formado, assim como os desafios apresentados por essa realidade, no intuito de, desde sua formação superior, interagir nesse meio na busca de superação de suas limitações culturais e pedagógicas.

Acreditamos, ainda, que com o trabalho proposto no PIBID conseguimos, enquanto universidade, diminuir a distância entre o que se pesquisa no nosso meio acadêmico em termos de linguagem - estudos, sem dúvida, representativos do que há de mais atual em termos de ensino de língua - e a realidade das escolas em questão, propiciando atualização dos professores envolvidos, melhoria nas condições de ensino e, conseqüente, melhoria no rendimento dos alunos envolvidos, além do aprimoramento da prática docente do licenciando em Letras, nosso foco neste artigo.

⁵ A média brasileira é de 548 pontos. No entanto, a média das escolas privadas é 15% mais alta do que a das escolas públicas, sendo que a participação de alunos da rede pública é quase a metade da dos alunos da rede privada. Fonte: <http://blogs.estadao.com.br/vox-publica/2011/09/25/muito-alem-da-media-uma-analise-do-enem/>

Optamos por desenvolver o trabalho nas escolas apontadas com base no IDEB (Índice da Educação Básica), na busca de trabalhar realidades diversas, o que, certamente, favorece a troca pretendida. Encontram-se representados no subprojeto quatro bairros diferenciados, com realidades aparentemente diversas, o que incrementa a discussão e a pesquisa pretendidas, colaborando para a análise de variantes originárias em diferentes fatores no que diz respeito a realidades social e cultural. O licenciando em Letras, assim, tem a oportunidade de conhecer e compartilhar experiências variadas.

O trabalho foi concebido a partir de quatro momentos, expostos a seguir: num primeiro momento, a proposta se detém à contextualização da realidade escolar, buscando o diagnóstico desta realidade por meio de levantamento de dados a partir do contato com o plano pedagógico das escolas, com os documentos que regem a educação básica no país; inclui, ainda, a aplicação de questionários às famílias, no intuito de se buscarem subsídios acerca da realidade sociocultural dos alunos da educação básica e dos educadores envolvidos; num segundo momento, parte-se para a investigação das práticas de ensino-aprendizagem, com o diagnóstico das competências e habilidades discursivas apresentadas pelos alunos envolvidos. Nessa etapa, a aplicação de testes de sondagem, nos moldes do Exame Nacional do Ensino Médio, aos estudantes do ensino médio no intuito de reconhecer suas potencialidades e limitações no que diz respeito a competências e habilidades discursivas apresentadas, se destaca. Nesse momento, ocorre o levantamento de dados capazes de revelar aspectos significativos da prática docente no ensino de língua: natureza da abordagem dos fenômenos linguísticos, das situações de comunicação, do enfoque linguístico/metalinguístico/epilinguístico, metodologias adotadas nas aulas de Língua Portuguesa e objetivos pretendidos com o trabalho realizado. Com o desenvolvimento dessas práticas, buscamos investigar a realidade específica do ensino de Língua Portuguesa nas escolas envolvidas. Por essa razão, os licenciandos bolsistas, num trabalho conjunto com os professores supervisores nas escolas, procedem ao levantamento dos dados pretendidos. Essa investigação é respaldada pela fundamentação teórica trabalhada nas sessões de estudo sistemáticas dirigidas pelo coordenador de área. Destacam-se, nesse contexto, fundamentos advindos da Teoria Funcionalista da Língua, segundo os estudos desenvolvidos no Brasil por Neves, assim como a Linguística Textual, a Enunciação e a Sociolinguística. Como terceiro momento, elegemos as propostas de intervenção, com preparação e execução de sequências didáticas e ou oficinas. De posse da fundamentação teórica, foram organizadas oficinas didático-pedagógicas e sessões de estudo nas escolas envolvidas. O resultado desta prática constitui nosso objeto central de análise neste trabalho, uma vez que percebemos aspectos bastante significativos no que diz respeito à formação do professor de língua com as experiências desenvolvidas até aqui. Por essa razão, a reflexão acerca desses resultados ocupará a seção 2 deste relato. Eles são consequência da produção de material didático e de ferramentas pedagógicas a serem utilizadas pelos professores das escolas envolvidas no planejamento de suas aulas, no intuito de promover uma intervenção pedagógica comprometida com a realidade do aluno a partir de teorias modernas que respaldem a funcionalidade e a produtividade do trabalho a ser desenvolvido.

É importante reiterar que essa intervenção pedagógica deve se dar sempre a partir do trabalho com o texto, tendo como finalidade a formação de um sujeito-leitor competente comunicativamente, capaz de:

- a) libertar-se dos hábitos escolares de uma leitura palavra por palavra, capaz de utilizar plenamente sua capacidade perceptiva de tal modo que seja levado a apreender, de um só lance, os blocos gráficos mais importantes;
- b) adquirir autonomia na leitura, estabelecendo correspondências diretas entre significantes gráficos e sentidos;
- c) antecipar morfossintaticamente, lexicalmente, semanticamente e retoricamente o que vai ou pode seguir no fio do texto, isto é, adquirir poder de previsão;
- d) dispor de estratégias de leitura, permitindo acelerar e melhorar o funcionamento do ato lexical, utilizando-se justamente das possibilidades de antecipação e alternando tensões e descontrações, autorizando uma melhor apreensão da informação;
- e) ‘deslinearizar’ sua leitura para construir hipóteses sobre o sentido a partir de uma varredura do texto (...), podendo confrontar as hipóteses semânticas com outros elementos do texto, para confirmação, informação, ajuste, desenvolvimento etc...;
- f) utilizar-se de um leque de modos de leitura de acordo com os textos que pratica e os projetos que tem (COSTA, 2002, p. 19).

Por fim, propõe-se a integração, a sistematização e a avaliação do trabalho desenvolvido. O acompanhamento e a orientação oferecidos pelos licenciandos de Letras, bolsistas do subprojeto, e a assessoria prestada pelos professores supervisores das escolas, sob a liderança do coordenador de área, visam à garantia da aplicação do material elaborado e da qualidade de sua execução e caracterizam todas as ações de intervenção.

3 A experiência do bolsista licenciando em Letras no PIBID e a repercussão em sua formação

O PIBID tem uma significativa repercussão na universidade e em seu entorno. No curso de Letras, em específico, os reflexos do Programa nos 20 bolsistas licenciandos, bem como em seus pares e suas comunidades, são evidentes. Para demonstrar isso, elegemos aspectos que consideramos fundamentais na formação do professor e refletimos sobre cada um deles, buscando explicitar como o seu alcance e a sua satisfação foram privilegiados na proposta do subprojeto em questão.

Destacamos, inicialmente, a necessidade de se garantir na formação inicial do professor de Língua Portuguesa uma substancial fundamentação teórica acerca do seu objeto de estudo. Cremos nisso uma vez que nenhum profissional é capaz de trabalhar com um objeto que desconheça. Com o professor de Língua Portuguesa não é diferente. Dessa forma, a proposta que desenvolvemos no PIBID se compromete em, primeiramente, promover significativo embasamento teórico de todos os bolsistas envolvidos, inclusive, dos professores das escolas, os quais, muitas vezes, encontram-se afastados do meio universitário há muito e encontram no Programa a oportunidade de atualização de seus fundamentos teórico-metodológicos.

Mas como nosso foco central aqui é a formação inicial do professor, voltemos a ela. A fundamentação teórica só é possível se houver espaço para debates e discussões acerca do que foi lido. Do contrário, ela corre o risco de se perder no vazio. Por essa razão, em reuniões semanais, ocorrem os seminários dos textos lidos, oportunidade em que as conclusões e as inquietudes são socializadas e, além disso, partimos para a transposição dos aspectos teóricos para a prática de sala de aula, por meio da geração de atividades didáticas compatíveis com o nível de ensino em que se atua e com as linhas teóricas estudadas. O grupo conta, ainda, com um fórum digital - <http://WWW.upf.br/pibid>, no qual mensalmente temos discussões a partir dos fundamentos lidos. Com essa prática, os licenciandos ampliam sua capacidade reflexiva e se tornam mais aptos a intervir na realidade escolar, já que se sentem mais seguros acerca da sua ação.

Isso nos leva a pensar na relevância de um trabalho mais aprofundado de relação entre a fundamentação teórica e a prática na realidade escolar, com todas as variáveis que influenciam a aplicação dos princípios discutidos no meio acadêmico, como o comportamento dos estudantes envolvidos, a falta de recursos materiais nas escolas, a administração do tempo real em sala de aula, dentre outros. Paralelo a isso, há, na proposta apresentada, a avaliação constante do processo, a qual leva os licenciandos, muitas vezes, a redimensionarem as sequências didáticas programadas em função das variáveis já expostas.

O objeto de estudo língua, conforme já dito, é abordado pelo viés funcionalista, segundo o qual a língua é vista e estudada em situações de uso, de real funcionamento, mobilizada por interactantes que buscam satisfazer seus objetivos comunicacionais (NEVES, 2010, p.9). No contexto do PIBID, entendemos que o trabalho com leitura e produção não pode ser avesso ao estudo da gramática, pelo contrário. Entendemos que a gramática é mobilizada toda vez em que se lê ou se produz um texto, conforme explicita Neves (2004, p.111):

Ora, o homem fala porque tem, em primeiro lugar, a capacidade de produzir linguagem, isto é, uma competência linguística, que é o poder falar, mas também porque tem o domínio de uma língua particular historicamente inserida, isto é, um saber, que é o conhecimento de um idioma, e, ainda, porque se encontra em uma dada situação de uso.

A partir desse princípio, entendemos que discutir as construções possíveis e geradoras de sentido na Língua Portuguesa por meio da recepção e da produção de textos reais em situações sociais significa trabalhar a gramática da língua.

Queremos, como Antunes (2003), “virar a página” do ensino de uma gramática descontextualizada, fragmentada, excêntrica, com foco na metalinguística, excessivamente prescritiva, para um ensino de uma gramática que “compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua” (p. 85), de uma gramática que não existe em função de um fim em si mesma, mas que reflita as práticas sociais de uso de uma língua. Portanto, que admita as variedades sociais, culturais, regionais e de registro e, principalmente, que esteja a serviço da compreensão e da produção de textos orais e escritos.

Através do subprojeto da área de Letras procuramos fazer isso e conseguimos perceber, nas etapas desenvolvidas até então, significativo envolvimento dos bolsistas licenciandos com uma proposta de ensino que busca sempre o sentido, o qual ultrapassa a realidade da sala de aula e os limites dos muros escolares, chegando, em alguns casos, às intervenções dos estudantes do ensino médio participantes do Programa nas redes sociais e na internet em geral, como se constata na criação de um blog do Programa na Escola Estadual de Educação Básica Nicolau de Araújo Vergueiro – EENAV: <http://pibidnaescola.blogspot.com/>. Nesse espaço virtual, os bolsistas licenciandos postam trabalhos dos estudantes com os quais trabalham. Mais importante, porém, do que a postagem em si é a interação propiciada pelo uso desta ferramenta, a qual explora as redes sociais digitais como espaço de uso da língua em seu formato talvez mais elaborado: a poesia.

Creemos que com experiências como essas conseguimos formar professores de Língua Portuguesa comprometidos com a reflexão acerca do uso linguístico, que busquem promover o exercício da linguagem. O texto, assim, para o professor de Língua Portuguesa, passa a ser concebido como resultado de escolhas gramaticais realizadas com vistas à satisfação de intenções comunicativas por parte do interlocutor. Logo, trabalhar um texto significa trabalhar a gramática que dele emerge, provocando no aluno a reflexão sobre os motivos que levaram o produtor deste texto a escolher tais construções lexicais, sintáticas, uma vez que elas desencadeiam diferentes efeitos de sentido no interior do texto, os quais vão interferir na situação interlocutiva vivida pelo seu produtor e que envolve também as condições de produção deste texto: a que gênero ele pertence, em que suporte foi veiculado, sob que interferências temporais e sociais, por exemplo. Isso leva os bolsistas, acreditamos, a considerarem o texto como produto de uma atividade social e intelectual em específico, sendo que tal situação discursiva não se dá no vácuo, mas sim em um tempo e um espaço determinado. O resultado disso é um trabalho didático que une noções de gênero e de contexto, contemplando a linguagem como prática social.

Diversos procedimentos foram implementados tendo como base essa premissa, tanto dando origem tanto a atividades de compreensão quanto de produção de textos e de análise linguística: entrevista a membros da comunidade a partir de temáticas abordadas em determinado texto; identificação – nos textos – de tópicos de linguagem que merecem ser mais detidamente analisados, com vistas a sua incorporação ao repertório pessoal de cada um; identificação da atividade social que está envolvida em cada texto; revisão da literatura para busca de maiores informações tanto sobre o gênero em pauta como de um maior aprofundamento temático do assunto em foco; busca de padrões ou tendências estruturais e linguísticas em textos voltados à mesma função; identificação dos vários “momentos retóricos” que compõem o texto; análise dos valores e ideias propostos por meio do texto e de quem são os participantes da interação; levantamento das informações normalmente encontradas em textos do mesmo gênero e verificação da existência ou não dessas informações no texto; análise do registro de linguagem usado no texto e sua adequação aos propósitos comunicacionais.

Tudo isso nos leva a retomar uma tese defendida por Bakhtin: a de que é preciso que algo seja significativo para alguém para que esse alguém queira saber sobre determinado assunto:

Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado se não estabelecesse uma interconexão essencial entre um conteúdo e seu tom emocional-volitivo, isto é, seu valor realmente afirmado para aquele que pensa. O experimentar ativo de uma experiência, o pensar ativo de um pensamento, significa não estar de modo algum indiferente a ele, significa afirmá-lo de maneira emocional-volitiva. (BAKHTIN 1992, apud TEZZA, 2003, p. 203)

Tal crença se aplica a duas diferentes – embora interligadas, neste caso – dimensões: formar o professor de Língua Portuguesa implica despertar nele a consciência de que ensinar Língua Portuguesa é levar aluno a apropriar-se de características discursivas e linguísticas de textos diversos, em situações de comunicação real. Por outro lado, implica fornecer-lhe a fundamentação teórica necessária para que ele – enquanto professor – seja capaz de fazer a transposição didática dessa premissa para a prática cotidiana de sala de aula, através de sequências didáticas que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais da linguagem, de forma a também despertar o desejo no seu próprio aluno.

Ao longo desses poucos anos de experiência de formação de acadêmicos pelo PIBID, tentamos aliar, portanto, a teoria à prática, fazendo com que o acadêmico – futuro professor – explore, junto aos seus alunos, a língua nos seus mais diversos usos autênticos do dia a dia, num processo de letramento sistemático e progressivo.

Lentamente, através do PIBID, lançamos sementes no sentido de consolidar um ensino de Língua Portuguesa voltado à aproximação dos sujeitos com a escrita e os diferentes usos linguísticos, situados no tempo e no espaço e sedimentados por meio de práticas sociais longamente construídas.

Certamente, teríamos muitas outras propostas para apresentar que contemplam os fundamentos teórico-metodológicos aqui expostos e que representam passos

importantes na formação inicial dos professores envolvidos. Entretanto, não é este nosso objetivo neste trabalho. Cremos que o Programa está abrindo muitas possibilidades de reflexão acerca de diversos aspectos, os quais serão abordados em outras produções. Por ora, limitamo-nos a discutir os aspectos aqui levantados, o que nos leva às considerações finais.

4 Considerações finais

A experiência aqui compartilhada nos leva a tecer algumas considerações acerca da formação inicial dos professores de Língua Portuguesa em geral. Parece-nos possível qualificar o trabalho que realizamos em nossos cursos de licenciatura com atenção especial aos aspectos mencionados neste artigo. Reafirmamos a necessidade de se sustentar a fundamentação teórica, a qual precisa, sim, ser sólida em nossos cursos de Letras, com o conhecimento da realidade em que o licenciando atuará. Tal conhecimento precisa extrapolar a leitura de manuais e envolver a interação do licenciando no ambiente escolar com os estudantes e com todas as instâncias decorrentes desta relação.

Sem dúvida, a constante avaliação do trabalho proposto e desenvolvido é fundamental na busca do aperfeiçoamento da prática docente em todos os seus níveis, mais ainda, em sua etapa inicial. Sabemos, entretanto, que os fatores aqui expostos dizem respeito a um programa subsidiado com recursos federais, o que nos leva a pensar, num primeiro momento, que sem recursos desta natureza talvez seja inviável para as instituições de ensino superior garantir propostas semelhantes. Realmente, a dificuldade existe, mas cremos que os currículos dos cursos devam ser repensados em função dessas exigências, uma vez que os índices de avaliação tanto da educação básica como da educação superior apontam para a necessidade de se repensar a formação docente.

O PIBID, portanto, representa uma experiência bastante produtiva no que diz respeito à formação inicial dos professores de Língua Portuguesa. Podemos afirmar que na Universidade de Passo Fundo os resultados neste sentido já podem ser percebidos no desempenho dos licenciandos envolvidos tanto nas avaliações do curso como da comunidade em geral, que vê nesses profissionais potencial que os qualifica a atuarem nas escolas da região com destaque em suas práticas pedagógicas.

5 Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

COSTE, D. **Leitura e competência comunicativa**. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTTONI, Paulo (orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 11-30.

EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias. Disponível em: <<http://WWW.capes.gov.br>>. Acesso em: 29/01/2012.

Fórum PIBID-UPF. Disponível em: <[http:// WWW.upf.br/pibid](http://WWW.upf.br/pibid)>. Acesso em: 26/01/2012.

MARCUSCHI, L A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D. **Questões de metodologia em análise de gêneros**. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 131-150.

NEVES, M H de M. **Que gramática estudar na escola?** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

PIBID na Escola. Disponível em <<http://pibidnaescola.blogspot.com/>>. Acesso em 29/01/2012.

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ABSTRACT: In this paper, we discuss the experience of pre-service teachers through an initiative of the Brazilian government for Portuguese Language majors, PIBID. In the light of Functionalism, we look at some fundamental aspects in teacher education which this initiative foresees: theoretical basis, clear goals and knowledge of the methods, articulation of theory and practice, teamwork, besides constant reevaluation of the process. The results point to a likely effectiveness of such investment in the education of Portuguese teachers.

KEYWORDS: PIBID. Functionalism. Portuguese teacher education.