

**Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Mestrado em Linguística Aplicada**

HELLEN ALVES MACHADO

**UMA RADIOGRAFIA DAS COMPETÊNCIAS MÍNIMAS DO
PROFESSOR PRÉ-SERVIÇO ATRAVÉS DA PRÁTICA DE ENSINO/
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO**

**BRASÍLIA - DF
2007**

HELLEN ALVES MACHADO

**UMA RADIOGRAFIA DAS COMPETÊNCIAS MÍNIMAS DO
PROFESSOR PRÉ-SERVIÇO ATRAVÉS DA PRÁTICA DE ENSINO/
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Lingüística Aplicada da
Universidade de Brasília, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Lingüística Aplicada**

**Orientadora:
Prof^ª Dr^ª Maria Luisa Ortiz Álvarez**

**BRASÍLIA - DF
2007**

M149

Machado, Hellen Alves.

Uma radiografia das competências mínimas do professor pré-serviço através da prática de ensino/estágio supervisionado de inglês: um estudo de caso. / Hellen Alves Machado. --Brasília, 2007.

142 f. ; il. : 30 cm.

Orientador: Maria Luisa Ortiz Álvarez

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2007.

1. Formação de professores. 2. Língua Inglesa. 3. Ensino de línguas. 4. Prática de Ensino. 5. Estágio Supervisionado. I. Alvarez, Maria Luisa Ortiz. II. Título.

CDU 371.13

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Luisa Ortiz Álvarez (UnB)**Orientadora**

Profª Drª Vera Lúcia Teixeira da Silva (UERJ)**Examinadora Externa**

Prof. Drª. Cynthia Ann Bell dos Santos (UnB)**Examinadora Interna**

Profª Drª Mariney Pereira Conceição (UnB)**Suplente**

Aos meus pais, Jarbas e Maria de Lourdes, que nunca mediram esforços para me proporcionar estudos de qualidade e que fizeram de mim uma pessoa digna, com fé e esperança no ser humano.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua graça e misericórdia que me sustentou em mais uma jornada, dando-me, saúde, coragem, discernimento e sabedoria.

À professora Dr^a Maria Luisa Ortiz Álvarez, minha orientadora, pela paciência, generosidade e motivação na orientação deste trabalho e pelo exemplo de profissionalismo, competência e, sobretudo, amor e respeito ao ser humano e à profissão do magistério.

Aos professores Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, a Dr^a Mariney Pereira Conceição e a Dr^a Percília Santos pelos incentivos, comentários, sugestões e ensinamentos nas aulas e ao longo da pesquisa.

Às professoras Dr^a. Vera Lúcia Teixeira da Silva e a Dr^a. Cynthia Ann Bell dos Santos por terem aceitado o convite de compor a Banca Examinadora.

Aos queridos informantes desta pesquisa, que contribuíram imensamente através de informações preciosas e que gentilmente permitiram as observações de suas aulas e dedicaram parte de seu tempo respondendo questionários e entrevistas, pois sem a participação de vocês este trabalho não teria sido possível.

Aos diretores, coordenadora, professores e alunos do Curso de Letras da unidade universitária pesquisada pela colaboração na pesquisa.

A todos os meus familiares, em especial aos meus pais Jarbas e Maria de Lourdes pelo amor, paciência, carinho e boa formação que me propiciaram sempre, através do diálogo, do respeito e do estudo, me incentivando e me apoiando em todos os momentos.

Aos meus irmãos Dânia e José Eduardo pelo apoio e amizade sempre.

À tia Lana, minha madrinha, tia e amiga, e seus filhos Thalita e Felipe que me receberam tão bem em sua casa, me acolhendo e incentivando nesta investida.

A todos os amigos (as) pela amizade sincera e por torcerem pelo meu sucesso em todos os momentos.

À Irmã “Sofia” que acreditou em mim e tem acompanhado, ao seu modo, o meu caminhar profissional.

Enfim, a todos que de alguma forma me incentivaram, apoiaram e confiaram no meu potencial, o meu muito obrigada.

“Se existem analfabetos, provavelmente não é por vontade dos professores.

Se existem letrados, é porque um dia tiveram seus professores.

Se existem prêmios Nobel, é porque alunos superaram seus professores.

Se existem grandes sábios, é porque transcenderam suas funções de professores.” Içami Tiba

RESUMO

Há uma preocupação com a preparação dos professores de Inglês que são confrontados com ideais teóricos e lingüísticos, e então se deparam com as adversidades e limitações severas na vida real. Muitos autores no campo da Lingüística Aplicada têm discutido o conceito de competência, em particular Almeida Filho (1993, 1999, 2005). Este autor desenvolveu um modelo para explicar o processo operacional de ensinar e aprender uma língua estrangeira. O modelo inclui cinco competências mínimas do professor de LE: a implícita, a lingüístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional. O objetivo principal desta dissertação foi investigar a formação do professor de Inglês numa universidade pública no interior do estado de Goiás. Os alunos foram analisados no contexto da “Prática de Ensino” e do “Estágio Supervisionado de Inglês”, para identificar os fatores internos e externos que interferiram na sua formação. Este estudo examinou também os alunos-professores para verificar quais as competências mínimas que eles desenvolveram na sua formação durante suas experiências na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado de Inglês. Os dados foram obtidos de registros colhidos durante 2006, envolvendo quatro alunos formandos do curso e Letras (Português/Inglês). Este estudo qualitativo foi um estudo de caso, que incluiu três questionários, duas entrevistas e observações de aula com gravação em áudio. Os resultados revelaram que há um impacto negativo dos fatores que interferiram diretamente na formação dos futuros professores de Inglês. Havia limitações de diversas ordens que afetaram o desenvolvimento das competências mínimas dos futuros professores de Inglês. Os alunos neste estudo clamam uma intervenção urgente das autoridades competentes no que concerne a formação de professores de Inglês no guardo de uma melhoria na área do Ensino Superior local e nacional.

Palavras-chave: formação de professores; Prática de Ensino; Estágio Supervisionado; competências; ensino de línguas.

ABSTRACT

There is a concern with the preparation of English teachers, who are taught theoretical and linguistic teaching ideals and then face adverse and limiting situations in the actual teaching-learning settings. Many authors in the field of Applied Linguistics have discussed the concept of competences, in particular Almeida Filho (1993, 1999, 2005). This author has developed a model to explain the operational process for teaching and learning a Foreign Language. The model includes five minimum competences for Foreign Language Teachers: implicit, linguistic-communicative, theoretical, applied, and professional competences. The main objective of this dissertation was to investigate the English teacher education program in a public university in the interior of the state of Goiás. Students were analyzed in the context of their “Prática de Ensino” (Methods Course with Field Experience) and the “Estágio Supervisionado de Inglês” (Student Teaching), to identify the internal and external factors that influenced their educational experience. This study also examined the student-teachers to see which of the minimum competences they developed in their teacher education program during their “Prática de Ensino” and “Estágio Supervisionado de Inglês” experiences. The data were obtained from reports collected during 2006, on four students in their final year of Letters Course (Portuguese-English). This qualitative study was a case study which included three questionnaires, two interviews, and audio-taped classroom observations. The results showed there was a negative impact of the factors that have a direct influence on the education of future English teachers. There were a variety of limitations that affected the development of the minimum competences of the future English teachers. The students in this study made an appeal to those in positions of authority, stating there is an urgent need to improve English teacher programs in higher education at the local and national levels.

Key words: teachers education; “Prática de Ensino” (Methods Course with Field Experience); “Estágio Supervisionado” (Student Teaching); competences; languages teaching.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
EPIGRAFE.....	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
LISTAS DE FIGURAS E QUADROS.....	x
ABREVEADURAS E CONVENÇÕES.....	x
CAPÍTULO 1 – SOBRE A PESQUISA	
INTRODUÇÃO.....	11
1.1. Justificativa.....	15
1.2. Objetivos e Perguntas da Pesquisa.....	19
1.3. Metodologia da Pesquisa.....	20
1.3.1. Natureza da Pesquisa.....	20
1.3.2. Cenário da Pesquisa.....	23
1.3.2.1. Sobre o Laboratório de Línguas.....	25
1.3.2.2. Qualificação do Corpo Docente.....	26
1.3.2.3. Acervo Bibliográfico.....	28
1.3.2.4. Grade Curricular.....	28
1.3.3. O Aluno de Letras: o perfil do aluno-professor de Inglês.....	31
1.3.3.1. Os Participantes da Pesquisa.....	33
1.3.4. Instrumento de Coleta de Dados.....	35
1.3.4.1. Questionários.....	36
1.3.4.2. Observação de Aula.....	37
1.3.4.3. Entrevista.....	39
1.4. Procedimento de Análise.....	39
1.5. Organização do Trabalho.....	40
CAPÍTULO 2 - DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS (INGLÊS)	
PRÉ-SERVIÇO	
2.1. A Formação do Professor de LE.....	41
2.1.1. A Racionalidade Técnica e a Racionalidade Prática.....	51
2.2. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês: a Dicotomia Teoria/Práticas na Formação do Professor de LE (Inglês).....	54
2.2.1. A Prática de Ensino de Línguas (Inglês).....	54
2.2.2. O Estágio Supervisionado de Línguas (Inglês).....	60
2.2.2.1. Imersão no Real.....	63
2.2.2.2. Compreensão do Real.....	63
2.2.2.3. Intervenção do Real.....	63
2.3. As Competências do Professor de LE (Inglês) segundo a perspectiva da Lingüística Aplicada.....	65
2.3.1. Da Abordagem às Competências.....	65
2.3.1.1. Histórico e Definição de Competência segundo a LA.....	68
2.3.1.1.1. Competência Implícita.....	71
2.3.1.1.2. Competência Lingüístico-Comunicativa.....	72
2.3.1.1.3. Competência Teórica.....	73
2.3.1.1.4. Competência Aplicada.....	74

2.3.1.1.5. Competência Profissional.....	76
2.4. O Professor Crítico-Reflexivo.....	77
CAPITULO 3 – O RETRATO DAS COMPÊTÊNCIAS MÍNIMAS DO PROFESSOR PRÉ-SERVIÇO NA PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE INGLÊS NO CONTEXTO DA PESQUISA	
3.1. Introdução.....	84
3.2. O Licenciando de Letras no Contexto da Pesquisa.....	85
3.2.1. Análise dos Questionários e Entrevistas.....	85
3.2.1.1. Fatores Internos.....	86
3.2.1.2. Fatores Externos.....	96
3.3. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado no Contexto da Pesquisa.....	101
3.3.1. Sobre a Prática de Ensino de Inglês.....	101
3.3.2. Sobre o Estágio Supervisionado de Inglês.....	104
3.3.3. Sobre as Observações de Aulas no Estágio Supervisionado de Inglês.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS FUTURAS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	141
ANEXOS	
ANEXO I	PROJETO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS (Resumo do Projeto)
ANEXO II	LISTA COM OS TÍTULOS DO ACERVO BIBLIOGRÁFICO
ANEXO III	GRADE CURRICULAR
ANEXO IV	PLANOS DE CURSO
ANEXO V	TERMO DE CONSENTIMENTO
ANEXO VI	QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA
ANEXO VII	TRANSCRIÇÕES DE ALGUMAS AULAS MINISTRADAS PELOS ALUNOS-PROFESSORES
ANEXO VII	ROTEIRO DAS ENTREVISTAS
ANEXO IX	FICHA DE AVALIAÇÃO DO MICRO-ENSINO: PROFESSOR- ORIENTADOR

LISTAS DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - A diferença entre treinamento e formação

Figura 2 - Modelo Ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas

Quadro 1 - Grade Curricular de Língua Inglesa e áreas afins

Quadro 2 - Perfil dos Participantes da Pesquisa

Quadro 3 - Pergunta: Durante a sua formação na universidade, tem sido mais valorizado:

Quadro 4 - Pergunta: Como tem sido desenvolvida a sua forma de ensinar?

ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

LE - Língua Estrangeira

LA - Lingüística Aplicada

LM - Língua Materna

LDB - Lei de Diretrizes e Base

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

AP - Aluno-professor

A - Aluno não identificado

AA - Vários alunos

XXX - Nome próprio

(.) - Pausa breve

(...) - Pausa longa

() - Incompreensível

Maiúscula - Ênfase ou acento forte

CAPÍTULO 1 - SOBRE A PESQUISA

INTRODUÇÃO

O interesse pelas línguas estrangeiras, doravante (LE), é algo presente ao longo do percurso da humanidade. Sabemos através de dados históricos que desde as civilizações antigas até o mundo globalizado de hoje, o homem sempre sentiu a necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas, pois as línguas mediam ações políticas, comerciais, além de transmitirem o conhecimento científico e a produção artístico-cultural.

Em pleno século XXI, a Língua Inglesa parece estar se apoderando do mundo e assim se tornando uma língua global. Esta posição dominante do Inglês pode ser atribuída a uma contingência histórica, resultante da expansão mercantil e cultural do império britânico, seguido pela supremacia econômica e tecnológica americana. Embora a colonização britânica tenha sido responsável pelo primeiro momento da expansão da Língua Inglesa, tornando-se assim uma base para seu desenvolvimento global posterior, novas forças e processos no século passado e neste têm mantido esta difusão, tais como: a globalização econômica, o aperfeiçoamento dos meios de comunicação e o desenvolvimento tecnológico e industrial. A preponderância do Inglês como língua franca chegou ao ponto extremo que se a pessoa pretende ser considerada bem informada, atualizada, culta, ou seja, letrada, ela tem que saber Inglês. A ausência deste conhecimento significa o mesmo que sofrer de uma privação, ou seja, “a privação lingüística para comunicar-se além da fronteira”, como afirma Phillipson (1992, p.37).

A população mundial contemporânea tem tentado escapar desta “privação”, buscando este bem tão precioso de todas as formas possíveis. A difusão do Inglês tem sido acelerada pela necessidade de transpor as barreiras lingüísticas da comunicação global, transformando assim os padrões existentes de comunicação internacional. Deste modo, a Língua Inglesa e seu ensino aparecem em estado de ubiquidade no mundo, desempenhando um papel em todo lugar, desde níveis pessoais e interpessoais, até níveis mais complexos, como sócio-políticos, econômicos e culturais.

O fenômeno contemporâneo do Inglês como língua internacional dominante tem consolidado um lugar de destaque para esta língua na conjuntura deste início de século caracterizado pela integração político-econômica entre países e pela pressão para a comunicação intercultural. Iniciada no fim do século XIX, esta integração global tem acarretado importantes mudanças nas relações sociais e econômicas no âmbito internacional. Este grande processo de *globalização*¹ abrange tanto esferas culturais, quanto econômicas.

A globalização, neste sentido, tem favorecido o desenvolvimento de interações entre falantes de diferentes línguas e culturas.

A idéia de que a Língua Inglesa é necessária como instrumento de comunicação internacional tem sido um dos mais comuns argumentos para o ensino desta língua nos países do terceiro mundo. No Brasil, é comum a visão da necessidade “instrumental” de se conhecer o Inglês para fins de desenvolvimento tecnológico, científico e profissional. O ensino de uma LE (Inglês) no Brasil faz parte da estrutura curricular das escolas tanto públicas como particulares, começando na 5ª série do Ensino Fundamental e se estendendo até a 3ª série do Ensino Médio. Entretanto, ensinar e aprender uma LE (Inglês) parece-nos uma tarefa desafiadora, como afirma Sant’Ana (2005, p.14), “ensinar uma LE é ter contato com angústias”.

O ensino de LE (Inglês) no Brasil sempre foi discriminatório, haja vista que, nosso sistema de Ensino Fundamental, Médio e Superior, tanto público como particular tem mostrado uma incapacidade de proporcionar um ensino de boa qualidade. Por isso, muitas pessoas recorrem aos cursos de idiomas.

Em geral, os alunos concluem o Ensino Médio apenas com um conhecimento básico de uso de LE (Inglês), sendo muitas vezes obrigados a recorrerem a outros ambientes de estudo com a finalidade de obter proficiência satisfatória, seja para passar no vestibular, para ler e/ou se comunicar com falantes de outros países, para prestar concursos, para fazer cursos de especialização no exterior ou até mesmo para se preparar como futuro professor de LE.

Assim, o quadro da situação atual do ensino de LE (Inglês) na escola e na universidade mostra que poucos são os contextos em que este ensino consegue corresponder às

¹ O termo “globalização” segundo Graddol (1996), expressa uma diferente percepção do mundo como um espaço menor, mais comprimido, onde as pessoas podem facilmente superar barreiras entre longas distâncias.

necessidades e anseios dos alunos de poder fazer uso adequado da nova língua. Observamos também a lacuna que existe entre a produção acadêmica sobre questões relacionadas à prática de ensino e aprendizagem de línguas, as práticas curriculares e pedagógicas dos cursos de formação, e as práticas dos professores em serviço. Mas esta problemática não está restrita apenas ao contexto brasileiro. Esta questão parece também estar presente em outros países. Não obstante, apesar das limitações econômicas e políticas das escolas e universidades, acreditamos ser possível afinar o diálogo entre aqueles que produzem conhecimento na área de Linguística Aplicada, doravante (LA), e os professores em formação ou em serviço, reduzindo a lacuna entre teoria, prática e reflexão e tornando assim o ensino de LE mais efetivo.

Acreditamos que o ensino de LE (Inglês) possa ser democratizante, um direito estatuído pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e um quesito para o exercício da cidadania plena, não só para alunos em fase escolar, mas também para a população em geral no nosso país. Mas para que isto realmente se concretize na prática, em nossas escolas e universidades, precisamos de uma redefinição de valores, comportamentos e políticas públicas educacionais e linguísticas no que se refere ao ensino de línguas no Brasil. Precisamos repensar, analisar, reconstruir, implementar e dar novos rumos para este ensino com máxima urgência.

O papel do professor e da educação no século XXI continua sendo muito importante. Apesar do tema *formação de professores de LE* ter sido objeto de muitos estudos e pesquisas nos últimos anos, (Paiva, 1996 e 1997; Barcelos, 1999; Almeida Filho, 2000; Vieira Abrahão, 2000; Leffa, 2001, dentre outros) ainda precisamos nos atentar para a atual formação que os alunos têm tido na universidade. Para Almeida Filho (2000, p.37) “As universidades, faculdades e departamentos deveriam eleger a formação de professores como uma prioridade estratégica de formação de quadros para a educação nacional”. É partindo desse pressuposto que se justifica a nossa escolha do tema de pesquisa. Este merece toda nossa atenção, pois é cuidando da formação de nossos professores nos cursos de licenciaturas que estaremos contribuindo para a melhoria da educação no nosso país.

Há uma intensa preocupação com a formação profissional no Ensino Superior. Estudos e debates sobre a formação do professor de LE nas faculdades e universidades brasileiras nos cursos de licenciatura em Letras têm apontado muitas críticas sobre a inadequação desses cursos e a pouca contribuição no preparo do professor de línguas estrangeiras. Tem-se

também afirmado e ampliado progressivamente a questão da relação teoria/prática, que aparece com vigorosa reflexão crítica, buscando ações e/ou alternativas mais comprometidas com a construção do conhecimento e o saber fazer bem aquilo que se propõe: ensinar uma LE, que no nosso caso é o Inglês.

As pesquisas sobre formação de professores de línguas têm demonstrado certo despreparo destes profissionais frente à diversidade e à complexidade, características de contextos de atuação nos dias de hoje.

Destacou-se no século XX a formação de profissionais técnicos, voltados à solução de problemas práticos e imediatos, através da aplicação de teorias científicas, resultado de uma concepção epistemológica de ensino. Entretanto, o modelo de ensino, que fora imposto pela pedagogia da modernidade, está sendo substituído pelo modelo da formação reflexiva (Shön, 1983, 1987, 2000), que permite ao professor aperfeiçoar a sua prática, refletindo sobre sua própria ação. Conseqüentemente, o professor técnico-especialista cede lugar ao professor reflexivo, que participa ativamente de sua formação.

A formação deveria ter como princípio a desconstrução e a construção de uma cultura de formação, atuação e desenvolvimento do profissional de Letras que supere a *desabilitação* e a *desvalorização do trabalho docente*. Em outras palavras, é preciso superar a concepção depreciativa de Licenciatura em Letras como curso de segunda categoria, como curso fácil, e como curso sem maiores exigências teórico-metodológicas.

A revalorização da profissão do professor de línguas (Inglês) significa superar a autonegação de sua identidade profissional, presente nas representações e na própria sociedade, atitude esta, que tem prejudicado a categoria no sentido do profissionalismo necessário ao exercício pedagógico.

O presente trabalho visa a desencadear um movimento de investigação, análise e reflexão do sistema de formação de professores de Inglês e contribuir para o estudo e a redefinição da Licenciatura em Letras - Inglês na universidade pesquisada, uma vez que o atual modelo que se orienta no positivismo pragmático, não tem atendido às necessidades concretas de um profissional que responda mais eficaz e amplamente aos desafios contemporâneos.

Inspirados neste contexto situa-se a presente pesquisa, que é fruto da observação, investigação e reflexão sobre os limites e alcances da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Inglês na formação das competências mínimas do professor pré-serviço num curso de Letras.

1.1 - Justificativa

Nosso interesse pela investigação sobre a formação do professor de Língua Inglesa surgiu após alguns anos de experiência² como docente no Ensino Superior. Tendo ministrado aulas de Língua Inglesa em diversos níveis, e também as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês, foi possível observar que os alunos tinham um grau considerável de dificuldade em aprender Inglês. Conseqüentemente, eles se sentiam preocupados, desmotivados e bastante inseguros ao desenvolverem sua prática docente de Inglês, através do Estágio Supervisionado, nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio.

O último ano do curso de Letras, para nós e para os alunos, futuros professores de Inglês, era um momento permeado de incertezas, conflitos e contradições, com inúmeras perguntas sem respostas.

Intrigava-nos a resistência de muitos alunos em assumir a profissão de docente de Língua Inglesa após o término do curso. Intrigava-nos a prontidão que tinham em reclamar um saber da língua-alvo não alcançado satisfatoriamente até aquele momento. Intrigava-nos ainda a resistência da grande maioria dos alunos em usar a Língua Inglesa nas interlocuções conosco e com os colegas nas aulas de Língua Inglesa e Prática de Ensino de Inglês e também o fato de ministrarem suas aulas de Inglês durante o Estágio Supervisionado tanto no Ensino Médio como no Fundamental sempre em português.

Este mal-estar em relação à disciplina Língua Inglesa e sua prática também era percebido no desenvolvimento de algumas atividades sócio-pedagógicas (micro-ensino, fóruns, seminários, projetos, etc) promovidas pelo Curso de Letras no decorrer dos últimos anos de estudo destes alunos na universidade.

² Experiência que se deu em uma universidade pública goiana no final da década de noventa.

Destas observações e conversas informais com os alunos, surgiu o nosso interesse em aprofundar num estudo que pudesse trazer à luz do conhecimento científico e acadêmico, e também da universidade pesquisada, uma melhor compreensão de como se dá o processo de formação do professor de Inglês neste contexto. Perguntamo-nos sempre o que deveríamos ter feito que não fizemos, e se havia relação entre as resistências e insatisfações dos alunos com a proposta de formação de professores de Inglês vigente naquele curso.

O desejo de investigar e refletir sobre o processo de formação do professor de inglês, bem como, de tentar solucionar possíveis problemas existentes, culminou neste estudo que tem como objetivo identificar os fatores internos e externos que influenciam na formação do professor de Inglês e descobrir as competências mínimas que o professor em pré-serviço desenvolve na sua prática.

A motivação para este estudo está ligada subjetivamente à nossa formação como professora de Inglês. Partindo deste ponto, consideramos relevante relatar parte de nossa história de vida profissional para melhor entender e justificar o nosso interesse pelo assunto. Sendo assim, passo a escrever em primeira pessoa.

Considero-me uma privilegiada e ao mesmo tempo aventureira no que tange o meu aprendizado de LE (Inglês), num país como o Brasil. A aventura se revela pelo fato de que aprender uma língua estrangeira é uma tarefa árdua, trabalhosa, longa e que exige esforços, gastos, maturidade e algumas renúncias. O privilégio advem da oportunidade de eu ter tido acesso a uma aprendizagem de qualidade num curso particular, numa cidade do interior de Goiás, custeada por pais com pouquíssimos recursos financeiros, além de ter conseguido com muito esforço e determinação desenvolver satisfatoriamente as quatro habilidades (compreender, falar, ler e escrever), passos estes sistematicamente enfatizados no curso onde aprendi Inglês através do método áudio-visual.

Durante a conclusão do Ensino Médio (habilitação em Magistério para Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série), eu já lecionava Inglês para crianças num curso particular de línguas, para assim poder custear meus estudos, onde também estudava. Como eu já tinha uma razoável competência lingüístico-comunicativa, adquirida num curso de Inglês, minha curiosidade e interesse eram mais visíveis pela parte teórica e prática, assim como pela Literatura Inglesa e Norte-americana e tudo mais que envolvia a Língua Inglesa.

Em 1993, fui aprovada no vestibular para o Curso de Letras (Licenciatura Plena em Português e Inglês), numa recém inaugurada faculdade no interior de Goiás. Muito feliz pelo ingresso no Ensino Superior, começo minha vida acadêmica cheia de expectativas, sonhos, indagações e inquietações. Queria aprender mais sobre a língua (o Inglês) e como ensiná-la bem.

Eu acreditava que na faculdade aprenderia não simplesmente a língua, mas tudo que fosse relevante para a minha formação, como, por exemplo, sobre metodologia de ensino de línguas, didática específica para o ensino-aprendizagem de Inglês, assuntos estes que só fui conhecer muito tempo depois, no curso de pós-graduação.

Infelizmente, com o passar dos anos as minhas expectativas e anseios começaram a se frustrar. Eu, que esperava aprender na faculdade, me via a ensinar... Percebi que pouco havia aprendido além do que já sabia e devido à falta constante de professores de Inglês, eu lecionava para meus colegas, na posição de monitora.

A qualidade das aulas e a competência dos docentes não condiziam com o que eu imaginava ser o mínimo ideal para um curso de graduação. Comecei a perceber também que me faltava teoria, condições mínimas para estudar, já que não dispúnhamos de instalações básicas adequadas, tampouco de um laboratório de línguas e/ou tecnologias acessíveis. O acervo bibliográfico era reduzido, desatualizado e em nível de Ensino Médio. As aulas eram dadas de forma tradicional, e imperava o método gramática-tradução, numa classe com aproximadamente sessenta alunos e nem sempre ministrada na língua-alvo.

As minhas expectativas em relação ao curso, à minha formação profissional eram variáveis que sempre me instigavam a exigir melhorias e mudanças urgentes, principalmente no que se referia ao ensino-aprendizagem de Inglês e à minha formação profissional. Infelizmente eu questionava de forma solitária, inúmeras vezes sem sucesso ou sem que alguém da instituição se atentasse ou se preocupasse com os problemas que existiam.

Foi neste cenário problemático, de incertezas (Curso de Letras ainda não reconhecido naquela época, apenas autorizado) e angústias (problemas de todos os tipos que iam desde a falta de professores, baixos salários dos docentes e funcionários, currículo debilitado, falta de recursos financeiros para aquisição de materiais básicos necessários, etc.) somados a uma decepção moralizante do que é o ensino público no nosso país, que eu passei quatro anos de minha vida acadêmica, tentando construir autonomamente as minhas competências, guiada

sempre pela vontade e necessidade de aprender sempre mais, objetivando o meu crescimento pessoal e profissional.

Iniciei meu aprendizado em Inglês, movida pela curiosidade e agraciada pela sorte, continuei por vocação e por gostar muito da língua e de ensinar... Prossegui solitariamente, investido em leituras, cursos e viagens, na participação em eventos da área, curso de especialização e de formação continuada e recentemente no ingresso no programa de Mestrado em Lingüística Aplicada.

Hoje, quando observo e converso com os alunos em pré-serviço, entendo perfeitamente suas angústias e inseguranças, porque não faz muito tempo, eu também me sentia assim, e incrivelmente no mesmo cenário. E é partindo deste ponto em comum que proponho esta pesquisa, pois já se passaram alguns anos, os sujeitos não são os mesmos, o cenário da pesquisa está em via de consolidação, mas os problemas parecem ser os mesmos.

A nossa proposta de investigação surgiu, portanto da necessidade de compreender mais detalhada e amplamente o processo de formação de professores de Inglês em pré-serviço, tentando identificar os fatores que influenciam na sua formação, dentro deste contexto, além de tentar detectar as competências mínimas que os mesmos desenvolvem na sua prática pedagógica.

Aprender e ensinar Inglês para mim tem sido muito mais do que uma experiência profissional desafiadora, mas também de crescimento e amadurecimento interpessoal, pois além de oportunizar a investigação de problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de Inglês e de formação profissional, tenho tentado contribuir, mesmo que timidamente, para a solução de problemas existentes a este respeito.

É importante ressaltar que nenhuma pesquisa foi realizada até então sobre a formação do professor de Inglês no contexto da pesquisa, o que torna este trabalho relevante e necessário para este ambiente.

Esperamos com este trabalho trazer contribuições para a Lingüística Aplicada, por constituir um aprofundamento na compreensão do processo de formação do professor de Inglês sob o olhar da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês e das competências do professor pré-serviço e por trazer subsídios para a discussão de questões até

então contornadas e ignoradas pelas autoridades e órgãos públicos responsáveis pelo bom andamento e investimentos no Ensino Superior público local e no nosso país.

1.2 - Objetivos e Perguntas da Pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é saber como se dá o processo de formação do professor de Inglês num curso de licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês, numa universidade pública na região centro-oeste do Brasil e encaminhar propostas para a otimização do processo de formação de professores de Inglês da referida instituição de Ensino Superior.

Pretende-se também alcançar os seguintes objetivos específicos:

a) Investigar os fatores internos e externos que influenciam na formação do professor de Inglês dentro do contexto da pesquisa;

b) Identificar quais as competências mínimas que o professor pré-serviço desenvolve na sua prática pedagógica durante a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês e tentar descobrir como se deu a formação de tais competências.

Com o propósito de conhecer os fatores internos e externos que influenciam a formação do futuro professor de Inglês, bem como identificar as competências que o professor pré-serviço desenvolve na sua prática pedagógica, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Como se caracteriza a formação do professor de Inglês dentro do contexto da pesquisa?

1.1) Quais os fatores internos e externos que influenciam na formação do professor pré-serviço dentro do contexto da pesquisa?

1.2) Quais as competências mínimas que o professor pré-serviço desenvolve na sua prática pedagógica durante a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês dentro desse contexto?

1.3 - Metodologia da Pesquisa

1.3.1 - Natureza da Pesquisa

O percurso da ciência moderna que começou no século XVII e segue até os dias atuais, nos faz pensar sobre a importância do método na produção de conhecimento, a relevância do sujeito produtor de conhecimento e sua relação com os sujeitos e objetos de pesquisa, além é claro, da sua relação com o mundo que o cerca. No que se refere à produção de conhecimento em Linguística Aplicada, o sujeito produtor de conhecimento é interativo e dinâmico, e a própria produção de conhecimento depende dessa interação e dinamismo: sujeito, objeto e cenário de pesquisa.

Entretanto, ao tratarmos da produção de conhecimento nas Ciências Sociais, nos deparamos com inúmeras exigências, pois existe uma preocupação básica com o método a ser usado para estudar o problema de forma a torná-lo passível de investigação, descrição, análise e interpretação. Através deste procedimento é que, partindo de um problema, pode-se chegar à produção de conhecimento propriamente dito, a ser compartilhado entre aqueles que buscam saber mais sobre os fenômenos que norteiam o homem, sua cultura, a sociedade em que se insere e sua história, mediados pelo uso da língua.

Os métodos utilizados na pesquisa social procuram estudar e sistematizar os eventos da prática de um certo grupo social em seus mais diversos contextos, onde pessoas falam entre si, trocam idéias, questionam umas às outras a fim de obterem uma determinada resposta.

Há na Linguística Aplicada, como também nas Ciências Sociais em geral, e não apenas no Brasil, uma forte tradição de pesquisa de base positivista, que parece ignorar ou rejeitar outras formas de produzir conhecimento. Os métodos quantitativos, nas Ciências Sociais, têm um status privilegiado, não sendo geralmente questionados. Porém, há formas inovadoras de pesquisa na LA, que tendo uma tradição epistemológica diferente, revelam conhecimentos que estão fora do domínio positivista, pois possuem princípios diferentes. Esta nova tradição é convencionalmente chamada de pesquisa interpretativista.

Para Erickson (1986, p. 153), a investigação interpretativista (todo estudo de cunho

etnográfico é consequentemente interpretativista) dá conta tanto da realidade, da organização local de ensino e da aprendizagem em classe quanto das pressões externas exercidas sobre a organização da aula.

Dessa forma, para investigar sobre a formação de professores de Inglês através da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês, foi realizado um estudo de tipo qualitativo-interpretativista, utilizando alguns instrumentos de pesquisa etnográfica, tais como: questionários, entrevistas, observações e gravações de aula em áudio.

Segundo Moita Lopes (1992, p. 11), “a etnografia é uma narrativa dos padrões característicos da vida diária de seus atores (professores e alunos), na tentativa de compreender os processos de ensinar e aprender línguas”. Sendo assim, podemos dizer que este trabalho é um estudo de caso, pois descreve um caso apenas, analisa e interpreta o que vemos e perguntamos na relação social dos indivíduos no contexto da pesquisa. Esta metodologia tem mostrado ser uma maneira eficiente de obter dados relevantes para a construção de conhecimento no que tange ao uso, ensino e aprendizagem de LE no contexto escolar.

Segundo Cançado (1994), dois princípios guiam a pesquisa de base etnográfica: o êmico e o holístico. A autora comenta que de acordo com o princípio êmico, o pesquisador deve deixar de lado qualquer visão pré-estabelecida e observar o problema para, então, construir os seus instrumentos de coleta de dados. Já o princípio holístico examina a sala de aula como um todo, considerando importante todos os aspectos para efeito de análise.

Uma vez que o objetivo principal da investigação proposta é descobrir como se dá a formação de professores de Inglês no contexto de uma universidade pública, consideramos a pesquisa qualitativa sob a forma de um estudo de caso a mais adequada para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real.

Dessa maneira, esta pesquisa é qualitativa, de cunho interpretativista e compreende um estudo de caso porque este tipo de pesquisa se caracteriza pela seleção de um exemplo, caso ou ocasião em ação, inserido em um fenômeno mais geral, para que, em seguida ocorra a descrição e investigação do caso, de forma naturalista, dentro do contexto em que esse se realize (Nunan, 1992). Esta unidade de análise a que a pesquisa se refere pode ser um indivíduo (professor e/ou aluno), uma turma (uma sala de aula), uma escola ou uma comunidade em que “o pesquisador possa examinar apenas um caso ou desenvolver um

estudo de vários e compará-los. O número de casos é sempre pequeno, pois a essência desse tipo de pesquisa é o olhar cuidadoso e holístico de ocasiões (casos) específicas”, segundo Johnson (1990, p.76).

A opção por uma pesquisa qualitativo-interpretativista se justifica ainda, porque segundo Erickson (1986), este paradigma engloba uma abordagem em que o pesquisador, para coletar seus dados, parte de observações do fenômeno estudado para analisá-los e interpretá-los posteriormente, sem precisar partir da aplicação de um experimento controlado ou testar hipóteses através do uso de instrumentos objetivos e de análises estatísticas.

A complexidade inerente aos estudos qualitativo-interpretativos e, em especial, desta pesquisa que investigou sobre a formação de professores de Inglês, fez surgir a necessidade de se trabalhar com técnicas de coleta de dados que possibilitaram, com validade e confiança a retratação das competências mínimas do professor de Inglês em situação de pré-serviço. De acordo com Wolfson (1986), há dois tipos básicos para se coletar dados desta natureza: a observação e a elicitación. As duas técnicas foram utilizadas nesta pesquisa porque buscamos, em parte, compreender como se dá o processo de formação de professores de Inglês no contexto da universidade pública e como se desenvolvem as competências mínimas desses professores em situação de pré-serviço.

Dessa forma, esta pesquisa, fez uso do que se conhece como observação não participante e de notas de campo que são procedimentos característicos da pesquisa qualitativa. Erickson (1986, p.121), apresenta as razões de sua utilização a partir de fatores que considera fundamental no desenvolvimento da mesma. A primeira razão é que a observação realizada de forma sistemática e organizada é importante porque deve-se considerar a “invisibilidade das ocorrências do dia-a-dia (*the invisibility of everyday life*)”. O autor considera que só através da observação dos fenômenos e das inter-relações sociais em sala de aula, será possível explicar atitudes e comportamentos que não são visíveis quando não observados e afirma que observar é crucial no desenvolvimento de trabalhos na área educacional.

Em segundo lugar, há uma necessidade de se entender as ações dos participantes da pesquisa no contexto em que estão sendo investigados.

Outro fator a se considerar, são os significados dos contextos locais onde a pesquisa está sendo realizada, inclusive, o sentido que os acontecimentos possuem para as pessoas

envolvidas neste contexto e, finalmente, a necessidade de se considerar também, o contexto social maior em que o contexto menor, ora pesquisado, se encontra inserido, pois isso ajuda a explicar os fenômenos que ocorrem nos contextos menores.

Como em qualquer outro estudo qualitativo-interpretativista, nesta pesquisa, também foram utilizadas técnicas de elicitación, que Erickson (op.cit) reconhece como estímulos para provocar o surgimento de dados para complementar a observação, uma vez que obter informações relevantes ao trabalho, apenas de uma forma naturalística, pode ser uma tarefa um tanto árdua e até impraticável.

Dentre os instrumentos mais utilizados para elicitación de dados, além da observação, Erickson (op.cit.) destaca as entrevistas e os questionários. Ambos foram utilizados neste trabalho e seus objetivos serão especificados mais adiante.

É importante ressaltar que este tipo de pesquisa lida com dados subjetivos que não devem ser generalizados e que para serem descritos envolvem técnicas a serem claramente definidas para que os dados coletados sejam considerados válidos e confiáveis.

Tendo como base as considerações teóricas descritas acima, a seguir passamos a descrever o cenário da pesquisa, os participantes e os instrumentos que foram utilizados para a coleta dos dados.

1.3.2 - Cenário da Pesquisa

A escolha de uma turma em fase de conclusão do curso de Letras (Licenciatura em Inglês/Português) de uma universidade pública no interior do estado de Goiás é determinada pelo fato de que nenhum estudo sobre formação de professores de Inglês tenha sido feito, até então, neste contexto da pesquisa.

O contexto deste estudo é um curso de Letras com licenciatura plena e habilitação em Português e Inglês e suas respectivas Literaturas. O curso de Letras funciona no turno noturno, sendo formado por quatro séries com aproximadamente quarenta alunos cada. A turma pesquisada conta com trinta e seis alunos matriculados. O regime do curso é anual, com duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos.

A então faculdade a qual se insere o curso de Letras, foi criada pelo Decreto nº 2.519, de 30 de outubro de 1985, como uma entidade autárquica, tendo como sede e foro uma cidade no interior de Goiás. A partir de 16 de abril de 1999, por força da Lei nº 13.456, publicada no Diário Oficial do Estado, em 20 de abril de 1999, foi transformada em uma unidade universitária de uma universidade pública do estado de Goiás.

A partir da criação da universidade, iniciou-se o seu projeto de expansão com os cursos de graduação nas unidades universitárias. Atualmente na unidade universitária pesquisada há os cursos regulares de licenciatura plena em Matemática, Ciências (Habilitação em Química), Geografia, História, Pedagogia e Letras. A universidade conta também com o curso seqüencial de Gestão Pública, os cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu em Gestão Educacional, Gestão Ambiental, História da América e Língua e Literatura.

Segundo informações do departamento de Letras da unidade universitária pesquisada, o curso de licenciatura plena em Letras, objetiva formar profissionais que compreendam a linguagem como fator de comunicação e interação sociocultural, possibilitando ao licenciado pesquisar e atuar no magistério do Ensino Fundamental e Médio como professor de Literaturas e Línguas Portuguesa e Inglesa. O licenciado tem formação de caráter humanístico e conhecimento lingüístico-cultural. A ele compete manter uma formação contínua na dinâmica do ensino de línguas e na qualidade da produção científico-literária.

Sobre as instalações físicas da instituição, estão disponíveis para atender alunos e professores do curso de Letras quatro salas de aula, além de duas salas de pequeno porte que servem como Laboratório de Línguas. Na instituição há apenas uma sala para professores, esta muito pequena e desconfortável, abrigando todos os professores da universidade. A unidade universitária pesquisada conta com diversos Departamentos, dentre eles o Departamento de Letras, que não dispõe de um espaço físico exclusivo para desenvolver suas atividades, tais como reuniões e/ou atender alunos e professores. Na falta de uma estrutura física mínima adequada, os coordenadores de todos os Departamentos de cursos trabalham juntos na mesma sala de coordenação, num ambiente desconfortável, abafado e apertado. A unidade universitária não conta com um auditório, nem teatro para realização de eventos maiores. Há um pequeno laboratório de informática em fase de implementação que conta com apenas oito computadores em funcionamento para atender todos os cursos.

Para o estudo e o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, foi criado nesta unidade universitária um Laboratório de Línguas que pudesse atender às necessidades dos alunos e professores do curso de Letras.

Com o intuito de conhecer um pouco mais a realidade, os objetivos e o trabalho desenvolvido no Laboratório de Línguas, passaremos a descrevê-lo e daros mais informações sobre o mesmo.

1.3.2.1 - Sobre o Laboratório de Línguas

A instituição em que o curso de Letras se insere, conta com um modesto Laboratório³ de Línguas com duas salas de porte médio que comporta aproximadamente vinte e cinco alunos cada. As aulas de Inglês são ministradas neste ambiente, de forma que cada turma é dividida em dois grupos distintos com aproximadamente vinte alunos, e assim dois professores tentam trabalhar a língua-alvo comunicativamente, fazendo uso dos recursos didáticos disponíveis. O livro didático de Inglês adotado por todos os professores é o *Interchange – English for International Communication*, em seus diversos níveis.

Vale ressaltar que a elaboração, organização e implementação do projeto “Laboratório de Línguas” deve-se à iniciativa de alguns professores de Inglês e alunos do curso. Para a aquisição de materiais básicos, como aparelhos de som, TV, vídeo e ar condicionado, bem como, a conclusão das obras das duas salas, os professores juntamente com a participação dos alunos organizaram eventos (gincanas, bazares, festas, bingos, rifas, dentre outros), cuja renda foi revertida em prol da construção parcial do Laboratório de Línguas. É importante revelar que em nenhum momento, houve ajuda e/ou incentivo do governo e/ou autoridades competentes para que o Laboratório de Línguas fosse construído e equipado adequadamente.

Passaremos a seguir a uma breve descrição da qualificação do corpo docente que compõe o contexto da pesquisa por acharmos pertinente conhecer a atual realidade do mesmo.

³ Vide em Anexo I o resumo do Projeto Laboratório de Línguas.

1.3.2.2 - Qualificação do Corpo Docente

O corpo docente⁴ desta unidade universitária, no que diz respeito ao professorado de Inglês e áreas afins e também da área pedagógica, é composto por dez profissionais, cuja formação é a seguinte:

- ⇒ Um professor Doutor em Educação que atua lecionando as disciplinas na área pedagógica;
- ⇒ Dois professores Mestres em Lingüística Aplicada que atuam lecionando Língua Inglesa, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês;
- ⇒ Três professores com curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa no Processo Educativo que atuam lecionando Língua Inglesa em diversos níveis;
- ⇒ Uma professora com curso de Especialização em Língua e Literatura, mas que atua lecionando Língua Inglesa;
- ⇒ Uma professora mestranda em Lingüística Aplicada, em vias de conclusão do curso que leciona Literatura Inglesa, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês;
- ⇒ Uma professora com Especialização em Didática que atua lecionando disciplinas na área pedagógica;
- ⇒ Uma professora com Especialização em Educação e Psicopedagogia Clínico Institucional que leciona disciplinas na área pedagógica.

Com base nas informações anteriores, vale ressaltar que dos dez professores, apenas dois são concursados, isto é, efetivos no quadro da universidade, sendo que a maioria dos professores é contratada temporariamente, pois só houve até então, um concurso público para docentes do Ensino Superior nesta universidade.

Percebemos que o quadro de formação profissional dos docentes nesta instituição é o retrato da lamentável situação e realidade do Ensino Superior no Brasil, que conta em sua maioria com especialistas atuando no meio acadêmico, por serem mão de obra mais barata

⁴ Fonte: Secretaria da Universidade - 2006

para o governo e instituições. Embora nos últimos anos os docentes tenham se preocupado em se qualificar, notamos que os baixos salários, a falta de políticas públicas de incentivo à qualificação, formação continuada e pesquisa, além da escassez de concursos públicos para docência no Ensino Superior e a dificuldade dos professores no ingresso e acesso aos cursos de Mestrado e Doutorado apontam para uma problemática que deveria ser urgentemente reparada.

Bons professores-formadores são necessários para os cursos de formação e para a preparação de um bom profissional de línguas. No entanto, para atender a estas expectativas, o docente universitário necessita assumir-se como cidadão consciente, capaz e atualizado, no exercício profissional ou nas atividades sociais, culturais e políticas que o incluam na prática da cidadania.

É imprescindível que os professores-formadores se auto-responsabilizem pela sua melhor qualificação profissional, exigindo políticas públicas e boas condições de formação, aprendendo a conceber, a organizar e a dirigir situações de ensino-aprendizagem e a mobilizar conhecimentos, capacidades e tecnologias para intervirem de forma eficaz em situações pedagógicas concretas. Infelizmente o que percebemos é que poucos docentes conseguem ir além nos seus estudos, pesquisas e processo de formação profissional, o que determina o descaso de nossos governantes que pouco investem em Educação no nosso país.

Um aspecto muito importante da organização do curso de Letras é a sua coordenação, incluindo a titulação do coordenador, sua experiência, regime de trabalho, atuação, dedicação ao curso e sua participação e de outros docentes em órgãos colegiados. Este é, certamente um fator que pode alterar o perfil de um curso. Um coordenador bem qualificado e experiente poderá conduzir o processo pedagógico de forma a tender às diretrizes curriculares. No entanto, a coordenação do curso de Letras que pesquisamos, é responsabilidade de uma experiente profissional, habilitada para tal função (com habilitação em Letras-Literaturas Brasileira e Portuguesa e com Especialização em Planejamento Educacional), que com muito empenho e dedicação conduz o curso, mas no que diz respeito à Língua Inglesa e áreas afins, ela tem pouco conhecimento, o que prejudica um pouco o andamento das atividades referentes ao ensino-aprendizagem desta.

Assim, percebemos que a problemática no Ensino Superior não está apenas ligada à qualificação profissional dos docentes, mas há também outras deficiências que com um pouco

de investimento público seriam contornadas, como veremos a seguir o exemplo do acervo bibliográfico na instituição pesquisada.

1.3.2.3 - Acervo Bibliográfico

O acervo bibliográfico⁵ disponível na instituição pesquisada, incluindo as áreas de Inglês, Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana, Lingüística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira, é composto apenas de duzentos e cinquenta e dois diferentes títulos, a maioria deles com apenas um exemplar disponível.

Percebemos que a biblioteca não dispõe de recursos tecnológicos para busca rápida de informações sobre livros e outros materiais. Não há assinatura de periódicos na área de Inglês e/ou Lingüística Aplicada na biblioteca da universidade e notamos também que a maioria dos livros é fruto de doações de outras instituições, ou seja, já se encontram em estado precário de conservação e também bastante desatualizados.

Enfim, o acervo bibliográfico é insuficiente para que se desenvolva uma competência teórica satisfatória, por isso boa parte dos docentes do curso de Letras, conta com um acervo bibliográfico próprio, este mais atualizado e em boas condições de uso. É muito comum encontrar o material utilizado pelos professores nas aulas em forma de apostilas na copiadora da universidade.

Diante desta realidade, achamos relevantes também analisarmos a grade curricular vigente para a turma pesquisada.

1.3.2.4 - Grade Curricular

Apesar da qualidade das licenciaturas ser uma das preocupações do MEC nos últimos anos e a LDB de 1996 ter acabado com a obrigatoriedade de currículos mínimos e em seu lugar, terem surgido as diretrizes curriculares, percebemos que ainda há cursos onde o currículo ainda não deixa de ter como foco as disciplinas. O que deveria ser entendido como

⁵ Vide em Anexo II lista com títulos do acervo bibliográfico disponível na instituição pesquisada.

todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso, lamentavelmente não condiz com a realidade que nos deparamos.

Quanto aos conteúdos, as diretrizes enfatizam que os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais e enfatizam que no caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam, mas após analisarmos a grade curricular do 4º ano de Letras, vimos que isto não acontece na prática.

A grade⁶ curricular que está vigorando para a turma pesquisada, em fase de conclusão do curso é antiga. Ela foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação sob forma da resolução número 582 no dia 11 de agosto de 1999 e está em fase de extinção, sendo este o último ano de sua aplicação.

Os alunos das outras séries do curso de Letras já contam desde 2004 com uma nova grade curricular que apresenta várias alterações e uma nova proposta. Tendo em vista que os alunos pesquisados não tiveram acesso a esta nova proposta curricular, achamos relevantes apresentar as disciplinas que os mesmos cursaram e estão cursando, assim como a carga horária de cada uma e também os seus planos⁷ de curso referentes a cada ano letivo.

A grade curricular do curso de Letras que está vigente para a turma pesquisada, no que se refere ao ensino de Língua Inglesa e áreas afins é a seguinte:

Quadro 1 – Grade Curricular de Língua Inglesa e áreas afins

1º Ano	Língua Inglesa I	Carga horária semanal: 04 aulas
		Carga horária anual: 136 aulas
2º Ano	Língua Inglesa II	Carga horária semanal: 04 aulas
		Carga horária anual: 136 aulas

⁶ Vide em Anexo III Grade Curricular do Curso de Letras vigente para a turma pesquisada.

⁷ Vide em Anexo IV Planos de Curso das disciplinas cursadas na área de Inglês e afins.

3º Ano	Língua Inglesa III	Carga horária semanal: 04 aulas
		Carga horária anual: 136 aulas
	Literatura Inglesa	Carga horária semanal: 02 aulas
		Carga horária anual: 68 aulas
4º Ano	Língua Inglesa IV	Carga horária semanal: 04 aulas
		Carga horária anual: 136 aulas
	Prática de Ensino de Inglês	Carga horária semanal: 02 aulas
		Carga horária anual: 68 aulas
	Estágio Supervisionado de Inglês	Carga horária anual: 200 horas

Após analisarmos o projeto do curso que deveria ser o carro chefe para garantir a qualidade do ensino, nos foi revelado que continuam prevalecendo currículos organizados de forma tradicional, em torno de disciplinas, além da maioria não apresentar coerência entre os objetivos e o perfil do egresso. As ementas e programas se escoram em uma bibliografia desatualizada, a teoria não dialoga com a prática e a metodologia é ainda centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimento. Os projetos de Estágio seguem o modelo tradicional de observação e regência sem a utilização de tecnologias de informação e comunicação, sem articulação com projetos de educação continuada.

O diagnóstico do curso de Letras que investigamos revela um quadro preocupante, não apenas em relação aos problemas de estrutura curricular, mas também quanto à carência e referenciais teóricos explícitos de sustentação do sistema de formação de professores. Por uma série de razões conjunturais, não foi implementada ainda, a formulação de uma política unitária de formação de professores, a elaboração de projetos que viabilizem essa política, a discussão pública de ações pedagógicas e curriculares para a adequação do curso às demandas sociais e à legislação. Com isso, as concepções e práticas de formação no âmbito da universidade pesquisada, estão desencontradas, fragmentadas, frequentemente movidas por medidas pragmáticas e imediatistas, perdurando um modelo positivista que engessa os processos de formação.

Acreditamos que somente conhecer o cenário da pesquisa não basta para termos uma

noção de como se dá o ensino-aprendizagem de Inglês, bem como a formação de professores de Língua Inglesa, então passaremos a seguir a conhecer também o perfil do aluno-professor de Inglês nos cursos de Letras e principalmente os participantes da pesquisa que muito contribuíram para que este estudo acontecesse.

1.3.3 - O Aluno de Letras: o perfil do aluno-professor de Inglês

Segundo Consolo (2003), a formação pré-serviço de professores de línguas em cursos de Letras nem sempre atende às necessidades de qualificação de profissionais adequados que possam atuar satisfatoriamente nos diversos contextos de ensino, assim, tal asserção confirma a nossa visão da realidade instalada na maioria dos cursos de Letras que lastram pelo país.

A realidade da formação em Letras requer reflexão e suscita a condução de análises, identificação de limitações e a busca de soluções. Muitos buscam o curso de Licenciatura porque necessitam de um emprego imediato, outros porque já lecionam e necessitam de um diploma certificador. Há ainda aqueles que optam pelo mesmo, por ser um curso menos oneroso, mais rápido e que pode lhes conferir algum prestígio social via diploma de Ensino Superior.

Se enfocarmos o aluno do curso noturno, teremos agravantes adicionais, pois muitos o fazem com grande sacrifício porque no seu percurso pessoal entenderam que era o seu ideal.

Todavia, sabemos que o cansaço altera a aquisição e diminui a participação integral em sala de aula. Trabalhar com todas estas diversidades em uma única sala de aula causa, muitas vezes, frustrações ao professor-formador.

De acordo com Silva & Margonari (2004), ao longo de um curso de licenciatura em Letras, o aluno-professor entra em contato com uma carga de matérias pedagógicas que tem como objetivo colocá-lo a par dos aspectos teóricos e práticos do magistério. É durante os semestres e/ou ano em que tem que cursar as Práticas de Ensino que o aluno-professor passa a se conscientizar de sua futura profissão, surgindo nesta fase alguns questionamentos a respeito de sua capacidade de, como educador, se posicionar frente a uma sala de aula.

Este mesmo aluno-professor que recebe uma fundamentação teórica ao longo do curso de Letras e desenvolve projetos voltados para a realidade da rede pública de ensino, meio a

este período, se encontra muitas das vezes inseguro e tenso quanto à sua atuação em sala de aula. Tal aluno, que até então tinha uma concepção implícita do que é ensinar/aprender em uma escola pública, se depara com turmas indisciplinadas, desinteressadas, numerosas, heterogêneas e infelizmente com grandes lacunas de aprendizagem na Língua Inglesa.

Segundo a pesquisa dos autores citados anteriormente, foi possível identificar três tipos de aluno-professor: o primeiro tipo é aquele que desde o início se identifica com o curso e tem como objetivo ser professor; o segundo tipo é aquele que, apesar de se identificar com o curso, não se vê como professor de LE, preferindo o ensino de língua materna; e ainda, o terceiro tipo que não se interessa pelo ensino de línguas em geral e não se vê como professor. Estes três tipos de alunos-professores, motivados por suas escolhas e experiências durante o curso de Letras, respondem diferentemente às atividades da disciplina Prática de Ensino. No entanto, acreditamos que toda esta análise descreve fielmente o perfil do formando, que envolvido nas atividades requisitadas no último ano, é exposto ao Estágio Supervisionado, ao TCC, aos micro-ensinos e aos projetos conectados à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado. Para o primeiro e segundo tipos de alunos mencionados pelos autores, ainda cremos numa tomada de posição quanto ao seu futuro profissional, já o terceiro tipo, certamente se encontrará num dilema entre ensinar, embromar e/ou enganar.

O perfil do profissional de LE intelectual e crítico-reflexivo deveria ter uma base teórica sólida nos saberes pedagógicos e culturais, nos conteúdos específicos e nos procedimentos didáticos-pedagógicos, suficientes para realizar com competência e com compromisso o seu trabalho profissional na escola e na sala de aula. De posse desse perfil, o profissional seria muito mais capaz de uma prática reflexiva e crítica e estaria comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho.

Sabendo da importância e necessidade de se conhecer os participantes da pesquisa, aplicamos na fase inicial deste estudo o primeiro questionário que visou basicamente traçar o perfil geral do aluno em situação de pré-serviço. Passaremos a seguir a tratar de informações pertinentes a respeito dos participantes da pesquisa.

1.3.3.1 - Os Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são alunos do 4º ano de Letras, em fase de conclusão do curso, que estudavam no turno noturno e que foram observados durante a fase de regência no Estágio Supervisionado de Inglês.

Foram selecionados dez alunos, já que se trata de um estudo de caso, e embora não se possa falar em um número ideal de casos, Gil (2002) nos aconselha investigarmos de quatro a dez casos, já que com menos de dez, é pouco provável que se gere uma teoria, pois o contexto da pesquisa pode ser inconsistente e com mais de dez casos, fica muito difícil lidar com a quantidade e complexidade das informações.

A turma do 4º ano de Letras era em sua maioria composta por mulheres, que moravam na cidade onde estudavam ou em cidades vizinhas. É importante enfatizar que foi feito um convite no início do ano letivo para que todos os alunos participassem da pesquisa, já que todos foram informados sobre o tema, o objetivo e a importância da mesma. Imediatamente após o convite, dez alunos manifestaram espontaneamente o interesse em participar da pesquisa. Em seguida, foi entregue um termo de consentimento⁸ para que os alunos-participantes autorizassem a pesquisadora a fazer uso de informações pertinentes à investigação.

Num primeiro momento, todos os alunos-participantes se mostraram bastante interessados e empolgados em participar da pesquisa. Mas com o passar do tempo, alguns alunos começaram a demonstrar desinteresse e até mesmo má vontade em responder os questionários e entregá-los. Outros não entregaram os cronogramas de regência para as observações das aulas e alguns nunca estavam disponíveis para as entrevistas, alegando falta de tempo e muitas tarefas acadêmicas para realizar. Procuramos sempre tentar motivar e incentivá-los a nos ajudar neste estudo, mas alguns pareciam que realmente tinham desistido de participar da pesquisa. Então, diante desta desagradável situação, procuramos não mais insistir e incomodar estes alunos, já que havia uma cláusula no termo de consentimento que os amparava quanto à desistência de participar deste estudo.

No entanto, fizeram parte do nosso estudo apenas quatro alunos-participantes que aceitaram e responderam receptivamente as nossas solicitações.

⁸ Vide em Anexo V o Termo de Consentimento.

Achamos oportuno criar um quadro com o perfil dos participantes da pesquisa, para que pudéssemos identificá-los melhor, além de termos informações preliminares relevantes para o trabalho de investigação. O perfil dos informantes foi construído com a colaboração dos mesmos, através de informações colhidas no primeiro questionário e confirmadas através da primeira entrevista.

Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos, cuja escolha ficou a critério de cada um dos informantes.

Alegando uma analogia entre as pedras preciosas e a formação do professor de Inglês, os alunos decidiram que queriam ser identificados com o nome de uma pedra preciosa. O interesse pelas pedras surgiu da idéia de uma das participantes que brilhantemente criou um elo entre a pedra e o professor de Inglês, como veremos a seguir na justificativa da aluna-participante Turmalina:

“As pedras preciosas sempre exerceram um enorme fascínio no homem, seja pela sua beleza, sua raridade, seu valor, ou mesmo por influências não muito bem explicadas ou reconhecidas até então. Desde a antiguidade, para elas se tornarem mais valiosas, são lapidadas e polidas, aumentando assim o seu brilho, sua beleza, seu valor e criando assim uma nova utilidade. Então, assim como o aluno que entra na universidade em estado bruto de conhecimento teórico e prático, ao longo do tempo o seu saber vai tomando forma. O aluno vai se lapidando através das experiências vividas, através do conhecimento adquirido e o brilho do seu saber passa a fazer parte do seu trabalho como professor e educador, sendo certamente reconhecido na sociedade. Ora brilha e ofusca os ambientes do saber, ora se mantém simples e no anonimato do viver. Mas é preciso ter muito cuidado ao se lapidar uma pedra preciosa assim como o futuro professor, porque ambos têm uma função primordial na vida das pessoas, possuem uma energia capaz de afetar corpos, mentes e almas”.

Com base nos dados apresentados a seguir, pudemos criar um perfil sobre os participantes da pesquisa: são jovens entre 21 e 29 anos de idade, na sua maioria mulheres. A maioria concluiu o Ensino Médio em escola pública, tendo todos ingressados na universidade no ano de 2003. A grande maioria já havia estudado Inglês antes de ingressar no curso de Letras, e com um tempo considerável de estudo na língua-alvo em cursos particulares de idiomas. Percebemos também que a metade dos alunos-participantes não tinha nenhuma experiência com o magistério, sendo o Estágio Supervisionado de Inglês o primeiro contato

com a docência.

Quadro 2 - Perfil dos Participantes da Pesquisa

Participantes	Sexo	Idade	Instituição em que concluiu o Ensino Médio	Ano que ingressou no curso de Letras	Fez/faz algum curso de Inglês? Há quanto tempo?	Já havia lecionado antes do Estágio Supervisionado de Inglês?
1 Turmalina	F	29 anos	Escola pública	2003	Não	Não
2 Esmeralda	F	21 anos	Escola particular	2003	Sim. 3 anos	Não
3 Rubi	F	21 anos	Escola pública	2003	Sim. 2 anos	Sim. Atua como prof. ^a de Inglês.
4 Ônix	M	25 anos	Escola pública	2003	Sim. 3 anos	Sim. Atua como prof. ^o . de Inglês.

Legenda: F = Feminino M = Masculino

1.3.4 - Instrumentos de Coleta de Dados

Erickson (1986 apud Cançado, 1994) aponta duas fontes principais para se obter um corpus, o “olhar e o perguntar”. O “olhar” se refere a várias técnicas de observação existentes, entre as quais escolhemos as gravações em áudio e anotações em campo. O “perguntar” refere-se à utilização de questionários, entrevistas, diários de professor, diários de alunos, estudo de documentos, dentre outros. Destes instrumentos fizemos uso de questionários e entrevistas.

Assim, foram utilizados alguns instrumentos de coleta de dados tais como:

Três questionários escritos, respondidos pelos participantes da pesquisa;

Duas entrevistas semi-estruturadas com cada aluno, em momentos distintos do ano letivo;

Cinco observações de aulas (gravação em áudio), durante o Estágio Supervisionado de Inglês no Ensino Fundamental e/ou Médio. Vale ressaltar que tais instrumentos foram coletados em momentos distintos durante um ano letivo com o intuito de perceber se houve ou não uma mudança na formação de competências dos alunos durante o período de sua atuação em pré-serviço.

Posteriormente às observações de aulas, foram elaboradas anotações de campo na forma de diários, conferindo maior confiabilidade à pesquisa.

1.3.4.1 - Questionários

Segundo Wallace (1998, p.124),

[...] usamos questionários e entrevistas quando queremos obter informações diretas sobre o conhecimento, opiniões, idéias e experiências de nossos alunos, companheiros de trabalho ou outros. Conseguimos isso fazendo perguntas. As respostas são normalmente gravadas de maneira que elas se tornem disponíveis para reflexão e análise, sempre que for necessário.⁹

Apesar de encontrarmos desvantagens¹⁰ no uso deste instrumento, a definição acima revela exatamente o objetivo de se elaborar questionários para uma pesquisa. Questionários permitem acessar, de forma direta, aquilo que se quer saber acerca de um determinado tema. Entretanto, não devem ser a única forma de se coletar dados a não ser que se trate de pesquisa de levantamento de dados e que conte com muitos participantes.

Quanto à forma, os questionários podem ser elaborados utilizando-se perguntas abertas ou fechadas. As primeiras são fáceis de serem elaboradas, mas podem trazer problemas ao se analisar as respostas, já as segundas, embora exijam mais trabalho para sua elaboração, tornam os questionários mais fáceis de serem preenchidos.

⁹ Do original em inglês: “We use questionnaires and interviews when we want to tap into the knowledge, opinions, ideas and experiences of our learners, fellow teachers, parents or whatever. We do this by asking questions. The answers are usually recorded in some way so that they become available for subsequent reflection and analysis.” (Wallace, 1998, p.124).

¹⁰ A respeito das desvantagens, Wallace (1998, p.127-128) cita a subjetividade, a eventual falta de representatividade e também a invasão de privacidade que o uso desse instrumento pode indicar.

Assim, com a preocupação de que os nossos questionários fossem devidamente respondidos e prontamente devolvidos, buscamos torná-los curtos e fáceis de serem respondidos, sem que deixássemos de obter as informações que julgávamos pertinentes.

Foram utilizados nesta pesquisa, questionários¹¹ com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos participantes (totalizando três questionários para cada informante ao longo do processo de investigação).

As perguntas fechadas possibilitaram a coleta de informações específicas, enquanto que as perguntas abertas permitiram que o aluno se expressasse com mais liberdade, além de fornecerem mais dados. A aplicação dos questionários se deu em três momentos distintos durante o ano letivo e tinha como objetivo a complementação de informações colhidas mediante as observações de aula. A escolha dessa técnica também se baseou no fato do aluno confiar no anonimato, podendo se sentir mais seguro e à vontade para fornecer dados através das suas opiniões, expectativas, problemas, crenças, etc.

1.3.4.2 - Observação de Aulas

Segundo Erickson (1986), a observação é uma das mais importantes fontes de informações para pesquisa qualitativa em Educação. Consiste no registro do comportamento, no ato e no momento de sua ocorrência. Lüdke e André (1986) acreditam que a observação é o primeiro instrumento da investigação, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.

Sendo assim, acompanhamos os alunos-professores em pré-serviço, observando suas aulas durante o período de regência no Estágio Supervisionado de Inglês, e optamos neste momento pela condição de pesquisadora não participante, já que ficamos mais livres para tomarmos notas e/ou fazermos as gravações.

Apesar dos participantes da pesquisa terem autorizado a gravação em áudio e vídeo de suas aulas de Inglês, nos deparamos com um problema na hora de fazê-las. As escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio onde os alunos pré-serviço ministraram suas aulas não autorizaram a gravação em vídeo, alegando que estaríamos expondo os alunos que, por

¹¹ Vide em Anexo VI os Questionários da pesquisa.

sua vez, eram em sua maioria jovens e adultos, EJA (Educação de Jovens e Adultos) que haviam passado muito tempo fora da escola e isso poderia intimidá-los e/ou acarretar a evasão escolar.

Gil (2002) acredita que o principal inconveniente da observação é o fato da presença do pesquisador poder provocar mudanças no comportamento dos observados, fazendo assim com que professores e alunos conduzam suas aulas de modo diferente e menos natural. Entendemos que a pouca tradição de pesquisa em sala de aula, possa ser também um dos motivos que leva as pessoas na escola, a considerarem os pesquisadores como espiões ou ameaças.

Durante todo o ano letivo de 2006, foram observadas aulas de Inglês no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas conveniadas com a universidade. Estas aulas foram ministradas pelos alunos do 4º ano de Letras, pois eles entregavam o cronograma das aulas para a pesquisadora e ela sem aviso prévio, aparecia na escola para gravar e observá-las. A escolha aleatória das datas deu-se em virtude de não querer que o aluno preparasse uma aula irreal, que tivesse sido planejada só para que o pesquisador observasse.

Elucidados os motivos que nos levaram a não efetuarmos as gravações em vídeo, consideramos relevante esclarecer que gravamos em áudio as aulas e também as descrevemos através das anotações de campo. Inicialmente, acreditávamos que a descrição seria um trabalho árduo, contudo, as aulas foram descritas com mais facilidade porque se tratavam em sua maioria de resolução e correção de atividades, explicações gramaticais, tradução de textos, músicas, etc.

Após as observações das aulas e gravação em áudio, procuramos sempre transcrevê-las¹² e registrar informações sobre as mesmas, com a finalidade de não deixar passar despercebido fatos que poderiam ser relevantes para a pesquisa.

¹² Vide em Anexo VII as Transcrições de algumas aulas gravadas em áudio, assim como as notas de campo.

1.3.4.3. Entrevista

Tão importante quanto à observação e o questionário é a entrevista, pois possibilita a complementação de dados e permite certa flexibilidade por parte do pesquisador no sentido de ajustar as perguntas de forma que as lacunas na informação dos outros instrumentos sejam preenchidas. Além disso, a entrevista também cria condições para o aprofundamento de alguns pontos que porventura tenham sido colhidos por meio de outras técnicas de coleta de alcance superficial, como por exemplo, o questionário (Ludke e André, 1986).

Sendo assim, optamos pela entrevista semi-estruturada, seguindo um roteiro¹³ básico, porém flexível, quando precisávamos fazer adaptações.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos da pesquisa, a primeira no 1º semestre do ano e a segunda entrevista já no fim do ano de 2006.

De igual modo às observações, as entrevistas foram também gravadas em áudio, sem anotações, resguardando assim a autenticidade dos dados.

1.4 - Procedimentos de Análise

Para a análise dos registros das observações, tomamos como base os procedimentos etnográficos de André (2003) e Cançado (1994). Utilizamos também neste estudo o referencial proposto por Brown (1994) e Almeida Filho (2002), com o objetivo de identificar os fatores internos e externos que influenciam na formação do professor de Inglês e o desenvolvimento das competências mínimas dos professores em pré-serviço. Em seguida, confrontamos os resultados dessa identificação com os resultados obtidos por meio das observações de aulas, dos questionários aplicados aos alunos e das entrevistas nos diferentes momentos do ano letivo.

¹³ Vide em Anexo VIII o Roteiro das Entrevistas.

1.5 - Organização do Trabalho

A organização da dissertação deu-se em três capítulos. O primeiro capítulo é introdutório e visa situar o leitor quanto à nossa experiência e interesse relacionados à formação de professores de Inglês. Consta nele ainda, a justificativa do tema a ser investigado e o que nos levou a este estudo, os objetivos e perguntas de pesquisa que nortearam nosso trabalho, juntamente com a metodologia proposta, os instrumentos de coleta (questionários, entrevistas, observações e gravações de aulas em áudio) e os procedimentos adotados para a realização do estudo. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, uma resenha sobre os assuntos que orientam e sustentam este estudo, a saber, a formação do professor de LE (Inglês), a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês e as competências mínimas do professor de LE, além da importância da prática reflexiva nos dias atuais. O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados, orientada pelas perguntas de pesquisa. Finalmente aparecem as considerações finais sobre o estudo e as propostas de mudanças no processo de formação pré-serviço e na atuação do professorado em serviço, que inclui a formação crítica e reflexiva do professor. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos correspondentes.

CAPÍTULO 2 - DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS (INGLÊS) PRÉ-SERVIÇO

“É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Antônio Nóvoa

2.1 - A Formação do Professor de LE

O objetivo deste capítulo é tratar de questões relacionadas à formação do professor de LE (Inglês) pré-serviço e da importância da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado para o desenvolvimento das competências mínimas do professor pré-serviço e para a prática reflexiva.

A bibliografia que serviu como base e que nos deu a devida sustentação teórica é aquela que está voltada, primordialmente, aos aspectos da formação de professores em geral e à formação do professor de línguas.

A expansão das redes de ensino no país fez crescer a demanda de docentes e, conseqüentemente, exige a formação de professores de línguas. Várias pesquisas (Basso, 2001; Bandeira, 2003; Moura, 2005; Sant’Ana, 2005, dentre outros) foram realizadas em diferentes contextos com o intuito de analisar a qualidade do ensino e o nível de preparação dos futuros docentes. O que se tem registrado nesses estudos é, entre outras coisas, uma deficiência nos cursos de formação e a alienação do professor frente ao seu fazer profissional. Por outro lado, e como componente fundamental desse quadro de carências, até os dias atuais os administradores públicos, em diferentes níveis, não têm contemplado a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes com as necessidades e anseios de um país que pretende avançar socialmente.

O desenvolvimento e a paz social, confrontados com o crescimento populacional colocam desafios contundentes e a educação, certamente tem aí um papel decisivo. A questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, que em vários aspectos vêm se mostrando inoperantes, apresentando poucos resultados e inúmeras inadequações.

No Brasil, a formação de docentes para o nível fundamental e médio foi e é da alçada dos estados, embora caiba ao governo federal a responsabilidade no papel de incentivador e apoiador de políticas regionais. Mas o cenário das condições de formação dos professores não tem sido nada animador pelos dados obtidos em inúmeras pesquisas e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelados por vários processos de avaliação.

Reverter este quadro de má formação ou de formação inadequada não é um processo para um dia ou alguns meses, talvez anos e quem sabe até décadas. Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível no momento. Não dá para implantarmos um *chip* de sabedoria e presteza no homem. É preciso desenvolver um processo de investigação, análise, reconstrução, investimentos e maturação, já que o universo heterogêneo das universidades públicas, estaduais e federais, das universidades privadas, umas grandes, outras pequenas, umas com tradição em pesquisa, outras jovens e iniciantes tem sofrido com o descaso, pois muitas vezes são até ignoradas.

Então, questionamos: Como garantir uma qualidade mínima para a formação dos professores em condições tão díspares, tanto institucionais como dos próprios formadores destas instituições?

Talvez possamos obtê-la, se nos abirmos à diversidade com alguns critérios básicos que merecem uma discussão ampliada, com vistas a se chegar a alguns princípios claros, objetivos e viáveis, e a obter proposições com conteúdo concretizável que possam ser de fato compreendidas, assimiladas e implementadas nas instituições e, sobretudo na sala de aula. O diálogo de todos os segmentos envolvidos é realmente muito complexo, mas possível se existir um horizonte comum e vontade de interação democrática e de mudança.

Formar profissionais capazes de organizar adequada e criativamente situações de aprendizagem, sem dúvida, é ou pelo menos deveria ser a abordagem central de todos os programas de formação inicial e continuada de professores de LE no nosso país, mas parece-nos que isto não vem acontecendo efetivamente em muitos contextos de ensino no Brasil.

Muitos autores como Vieira Abrahão (1992, 1996, 1999, 2002), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Barcelos (1999), Celani (2001), Basso (2001), Gimenez (2002), Sant'Ana (2005), Saraiva (2005), Moura (2005), dentre vários outros, afirmam que em geral os professores de LE têm tido uma formação inadequada. Entre os problemas relacionados à formação dos professores, eles atribuem aos cursos de licenciatura a falta de preparo e

segurança do professor, pois estes cursos não têm promovido a interação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Outro problema detectado pelos autores é a formação específica do professor, pois isto cabe à disciplina Prática de Ensino, que, por sua vez, conta com uma carga horária mínima, geralmente apenas no final do curso e restringe-se ao oferecimento de receitas de ensino e de um treinamento de procedimentos ideais para qualquer situação, não havendo um embasamento teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem que fundamente um trabalho coerente, um estágio eficiente e o incentivo à prática reflexiva do futuro professor.

Do mesmo modo, Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Sant'Ana (2005) e Moura (2005), ressaltam que os cursos universitários de formação de professores de LE idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que esta ênfase, de alguma forma, seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que uma pequena parte da carga horária do curso é destinada à Prática de Ensino, que às vezes não prevê a reflexão sobre a prática.

Teixeira da Silva (2000) afirma que, muitas vezes, tanto o Português-LM como o Inglês-LE falados nos cursos de Letras (Português/Inglês) compartilham o mesmo problema, ou seja, não recebem por parte dos professores que os ensinam a mesma atenção ao Português e ao Inglês escritos.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Teixeira da Silva (2000) e Sant'Ana (2005) afirmam que a certificação parece implicar o encerramento do processo de formação do professor de LE. Isto significa que os professores que não se atualizam através de leituras de literatura sobre pesquisas recentes, cursos de reciclagem, de especialização, de pós-graduação e da participação em eventos na área, correm o risco de agir somente de acordo com sua competência mais básica, a competência implícita, ou seja, de acordo com suas experiências, intuições e crenças.

As teorias informais não podem ser consideradas suficiente base de orientação da ação de um profissional que busca trabalhar de tal modo que compreenda os resultados de sua ação. Elas precisam ser esclarecidas para tornar o fazer ainda mais consciente, mais controlado pelo profissional. É preciso que as teorias informais se tornem mais claras ao se aproximarem, dialogicamente da teoria formal. É muito importante difundir o conhecimento

teórico formal de modo a dar ao professor a possibilidade de explicitar sua própria base teórica, para desvelar as origens das ações e decisões que ele toma em sala de aula.

A teoria não determina a prática, ela fornece compreensão e antecipa a prática de modo a influenciar o seu desenvolvimento. A teoria, por si só, não produz mudanças reais, transforma a nossa consciência sobre fatos e o produto da consciência, por sua vez, deve materializar-se para que a transformação idealizada se insira no próprio fato. Como escreve García (1999, p.243):

A manutenção da consciência sempre ativa ao longo do processo prático vai permitir o vai-e-vem de um plano ao outro. A atividade prática não se separa dos fins traçados pela consciência. Os fins obtidos pela atividade prática não são produtos, mas um processo que conclui apenas quando o resultado ideal, depois de sofrer alterações do processo prático, for um produto real.

Não podemos supervalorizar as explicações teórico-formais e desprezar teorias informais, mas aproximar os dois conhecimentos, pois as teorias formais não bastam, assim como as teorias informais isoladamente também não são suficientes para ajudar a explicar com plausibilidade porque o professor de LE ensina da forma como ensina.

A formação teórica e prática implica, pois, a interação entre o estudar e o fazer, cujo resultado é o saber fazer com consciência, ou seja, é saber fazer pensando naquilo que se faz. É a partir deste entendimento que a interação da teoria e da prática na formação do profissional de línguas, poderá afirmar a atividade docente como trabalho teórico-prático, restituindo aos professores a condição de protagonistas de ações sociais, políticas e culturais no interesse do desenvolvimento de uma sociedade democrática e no fortalecimento do controle sobre seu trabalho, defendendo-se assim, os professores como intelectuais e profissionais crítico-reflexivos.

Acreditamos que formar um professor de LE seja dar forma ao conhecimento que ele recebe na universidade, construindo o saber e lapidando-o através da teoria, ação e reflexão.

A formação do professor de LE envolve muito mais do que o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica para fazer com que a aprendizagem aconteça na sala de aula. É preciso preparar o futuro professor de LE de forma mais complexa, envolvendo-o na fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e incentivando-o à prática da reflexão sobre esses

dois tipos de conhecimento e não permitindo que sua abordagem¹⁴, suas crenças e conhecimentos fiquem postos à margem dos processos que dizem respeito diretamente à sua formação.

Não podemos nos esquecer que o professor de LE é também um ser social e político que sente diretamente no seu trabalho o reflexo de ações mais ou menos explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam seu trabalho como professor de línguas. Dentre as ações mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, os projetos das secretarias de educação, dos estados e municípios, os PCNs, o trabalho das associações de professores, por citar alguns. Entre as menos explícitas estão aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade, atualmente globalizada. Todas essas questões afetam a formação do professor tanto em situação de pré-serviço como em situações de serviço.

No entanto, sendo o professor de LE um agente provocador de mudanças, sejam elas de ordem lingüística, social, cultural, etc., ele necessita de uma real atenção desde o início do processo de sua formação na universidade e quando passa a atuar efetivamente em contextos reais de ensino e prática pedagógica. É preciso que a formação do professor de LE se volte para ele mesmo, humanizando um pouco mais a visão do profissional.

Precisamos atualmente investir na formação de um professor de LE que trilhe o caminho do pensamento e da reflexão para que conscientemente possa construir a sua ação: ensinar língua digna, eficiente e prazerosamente.

De acordo com Almeida Filho (2003), o questionamento de qual professor de língua o país precisa e como promover as competências desejáveis nos professores profissionais continua ainda sem resposta. Neste âmbito de investigação, Almeida Filho, (op.cit.) indica ser urgente para os cursos de Letras definir o patamar de responsabilidades necessárias que deles deveríamos cobrar. Embora ainda não haja um consenso, acreditamos que o perfil desejado do professor de línguas é de um ser reflexivo, crítico, comprometido com a educação, e também o de um ser político que conheça bem seus direitos e deveres, assim como questões sobre política lingüística.

¹⁴ O termo “Abordagem” neste trabalho será compreendido no sentido de Almeida Filho (1997, p.17) que a define como uma “força que orienta e, portanto caracteriza, em essência, todo um processo específico de ensino de língua (...) opera como “matéria prima” de conhecimentos explícitos e implícitos...” É portanto, a abordagem que orienta a ação do professor.

Reconhecemos que não é fácil ter esse perfil, mesmo porque não se constrói um profissional em apenas três ou quatro anos na universidade. A construção deste ser e do seu saber fazer e explicar porque faz assim, surge da combinação perfeita entre teoria, prática e reflexão, que implica em formação continuada.

A formação continuada situa os saberes dos professores de LE em um quadro dinâmico de situações vivenciadas que, articulando-se com a formação inicial para uma reflexão mais apurada sobre a prática, promova o desenvolvimento pessoal e profissional. Isto implica também na existência de ligação entre a formação inicial e continuada que, apesar de se constituírem de fases distintas, mantêm uma unidade em torno de princípios epistemológicos, éticos e didático-pedagógicos comuns.

O artigo 14, § 2º, da Resolução n.9/2001 (p.71), que trata das Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica apresenta a seguinte afirmação:

§ 2º - Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Iniciativas recentes têm colocado novas alternativas para o desenvolvimento dessa formação. Porém, ainda não se percebe a consolidação de um processo com suportes financeiros definidos e alocados sob formas institucionais mais estáveis para o oferecimento da formação continuada.

Segundo Nóvoa (2002, p.23), “O aprender contínuo é essencial na nossa profissão e se concentra em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Este é um raciocínio que se opõe à idéia tradicional de que a formação continuada se dá apenas por decisão individual e em ações solitárias, pois, este trabalho deveria ser coletivo e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Não podemos perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Sendo assim, entendemos que *a formação* é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de ensino e de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Estes momentos só serão realmente formadores se forem objeto de um esforço de reflexão contínua e permanente.

Um outro aspecto que tem sido muito enfatizado na preparação de professores de LE é a necessidade de estabelecer de modo bem claro a diferença entre “*treinar e formar*” e a partir desta diferença, passar a formá-lo e não apenas treiná-lo.

A formação do profissional de LE tem sido tratada desde o surgimento dos primeiros métodos reconhecidos de ensino e aprendizagem de LE, como uma capacitação técnico-metodológica. O método era apresentado comumente pelos especialistas que o haviam criado, ou o defendiam e partia-se em seguida para os procedimentos e técnicas que os professores deveriam usar ao adotarem tal método. Tal fato pode ser comprovado ainda hoje se fizermos um levantamento dos renomados cursos de treinamento para professores (Teachers’ Training Course), bastante procurados nos cursos de Inglês, por professores que desejam um aprofundamento e aperfeiçoamento na sua formação.

Não queremos aqui afirmar que o conhecimento de métodos e técnicas não traga contribuição para o profissional de LE, mas sua formação não pode ser resumida a isto. É importante questionar as práticas educacionais institucionalizadas que tratam o profissional como um mero reprodutor de técnicas que levam seus alunos a um determinado fim: o conhecimento, e ainda tratam este conhecimento como se fosse absoluto e acabado.

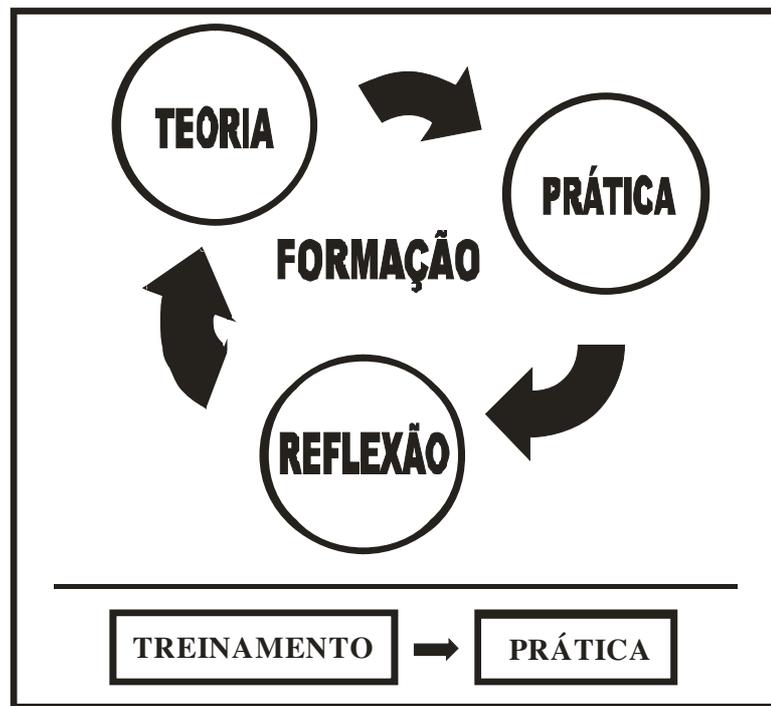
Tradicionalmente tem-se definido *treinamento*¹⁵ como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica. Então, podemos entender *treinamento* como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos.

Por outro lado, a *formação* tem sido descrita como uma preparação mais complexa e contínua, uma preparação para o presente e o futuro, onde se busca a reflexão e o motivo porque uma ação é feita da maneira que é feita. Há assim, uma preocupação com o embasamento teórico que dá suporte à atividade do professor, assim como pelo seu desenvolvimento prático e reflexivo.

¹⁵ Treinamento segundo Richards e Nunan (1990), caracteriza-se por abordagens que concebem a preparação profissional como a familiarização dos alunos mestres com técnicas e habilidades para serem aplicadas em sala de aula.

Enquanto o *treinamento* limita-se ao aqui e agora, ou seja, ao imediatismo, a *formação* olha muito além e prevê o engajamento das teorias formais e informais com a prática no contexto de ensino, seguidos da reflexão sobre sua atuação.

Observamos a **figura 1**, que tenta ilustrar a diferença entre *treinamento* e *formação*.



Fonte: Leffa (2001, p. 336)

A *formação*, por ser um processo contínuo, é representada por um círculo, onde a iniciação pode dar-se em qualquer um dos três pontos. Começando pela teoria, que podemos definir também como conhecimento recebido, vamos para a prática, que é o conhecimento experimental, e chegamos à reflexão, que por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo. Já o *treinamento* segue uma linha horizontal, serial e seqüencial, onde não há retorno; inicia e termina com a prática, sem a prática da reflexão, o que torna o processo mecânico, limitando a criatividade, o dinamismo e a construção do saber.

A expressão *treinar alguém a ensinar* há muito tempo caiu em desuso ao se tratar de formação de professores ou do seu desenvolvimento enquanto profissional de ensino de uma LE. Partindo deste pressuposto, consideramos alguns aspectos muito importantes na atuação do professor, além do plano de aula, de sua abordagem de ensino e etc.: a sua personalidade, o seu carisma, a relação com seus alunos e o seu gosto de ensinar, pois são fatores que provavelmente podem garantir o sucesso em sala de aula. Sabemos que a fórmula para a

perfeição não existe, mas o que realmente importa é o processo pelo qual o professor encara suas aulas, suas turmas, a língua que ensina e se ele realmente reflete sobre sua prática.

A formação do profissional de línguas também pressupõe o desenvolvimento de competências específicas, além das técnicas e/ou procedimentos que dinamizam sua práxis e facilitam o ensino e a aprendizagem de LE. No entanto, as técnicas e procedimentos prontos que são oferecidos pelos diversos métodos, inúmeras vezes patenteados pelo mercado, não são suficientes para dar resposta aos problemas e anseios de professores e alunos de línguas.

Segundo Sant'Ana (2005, p.26),

O resultado desse quadro é que temos grande parte dos professores imitadores, de prática repetitiva. Isso é observável em conversas informais ou aulas que podemos observar em escolas de línguas. A imitação liquida a beleza da profissão de ensinar, pois não se livrando dessa prática ortodoxa de ensino, o professor abre mão de sua própria criatividade e da de seus alunos. Ademais, essa prática de plágio fomenta uma visão unidimensional do objeto de estudo que é a língua estrangeira.

A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica, pois sabemos que a *formação* depende do trabalho de cada um. No entanto, mais importante do que *formar* é *formar-se*, pois todo conhecimento é auto-conhecimento e toda formação é auto-formação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo como um todo, ou seja, com suas singularidades e afetos.

O grande desafio na preparação de professores é deixar bem claro que ao sair da universidade o recém-formado professor não se formou completamente. Talvez nunca se forme ou leve toda uma vida para se formar, já que formação é um processo complexo, dinâmico e contínuo, que se constrói com o tempo, com muita força de vontade, esforço e maturidade, pois requer atualização permanente e é exigência constante da sua profissão.

Diante desta mudança de pensamento e comportamento, percebemos que já está se desenvolvendo no meio acadêmico a consciência de que o conhecimento tem uma validade que prescreve depois de um certo período. O conhecimento evolui e aquilo que é verdade hoje provavelmente não será verdade amanhã. Sendo assim, o conhecimento que o professor imaginou ter adquirido durante sua formação num curso de graduação pode, ao longo dos anos se tornar obsoleto e perecível se ele não se atualizar sempre como afirma Nóvoa,

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Concluir uma licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender. (Nóvoa, 2002, em entrevista concedida por e-mail à “Revista Nova Escola” - Agosto/2002)

Para poder atingir a mudança no processo de ensino-aprendizagem de uma LE em que o professor está inserido, a reflexão é condição fundamental, pois ela acontece dentro da sala de aula e provoca a tal desejada *evolução* tanto do aluno como do professor, assim como do processo de ensino-aprendizagem em si.

O que se espera desta nova geração de professores de LE (Inglês) é que não perpetuem a linha tradicional de ensino, mas que busquem novas e próprias maneiras de ensinar. Mudança é a palavra-chave na abordagem de ensino deste novo século. Mas esta mudança só acontecerá se os professores de LE se unirem lingüística e politicamente através de associações de professores, pois o peso da tomada de suas decisões é mais forte e terá maior impacto lingüístico, cultural e sócio-político na nossa sociedade, além de defender os interesses dos seus associados.

Entretanto, além de promover a interação entre professores, as associações, desempenham também papéis importantes na formação continuada do professor, como a troca de experiências e idéias, eventos diversos da área, publicações, etc., ou seja, é uma via de formação continuada do trabalho iniciado na universidade.

Pesquisas sobre a formação de professores de línguas têm demonstrado certo despreparo desses profissionais frente à diversidade e complexidade características de contextos de atuação atuais. Resultado de uma concepção epistemológica de ensino, a formação de profissionais técnicos, voltados à solução de problemas práticos e imediatos, através da aplicação de teorias científicas, destacou-se durante o século XX.

Entretanto, este modelo de ensino, que fora imposto pela pedagogia da modernidade, está sendo substituído pelo modelo de formação reflexiva, que permite ao professor aperfeiçoar sua prática, refletindo sobre sua própria ação, por meio da pesquisa – pesquisa ação. Conseqüentemente, o *professor técnico-especialista* (Gómez, 1992) cede lugar ao *professor reflexivo*, que participa ativamente de sua formação.

Considerando, pois, os objetivos deste estudo, buscamos também sustentação teórica nas discussões sobre a formação de professores de LE e apresentamos dois modelos de formação de professores, caracterizados por concepções de ensino específicas e divergentes, definidos como *racionalidade técnica* e *racionalidade prática*, segundo Gómez (1992).

2.1.1 - A Racionalidade Técnica e a Racionalidade Prática

Segundo Gómez (op.cit.), há dois modelos de formação de professores, caracterizados por concepções de ensino específicas e bem distintas, definidas como *racionalidade técnica* e *racionalidade prática*.

O primeiro modelo, a *racionalidade técnica*, devido à dissociação do binômio teoria-prática, inviabiliza a formação de profissionais reflexivos e conseqüentemente, favorece a formação de verdadeiros técnicos de ensino. Estes profissionais, por serem incapazes de refletir sobre seu contexto de atuação, tendo em vista o desenvolvimento de teorias a partir de sua própria prática pedagógica, estão subordinados a técnicas científicas pré-existentes e geralmente inadequadas àquele ambiente.

A atividade destes professores, segundo Gómez (1992), estaria direcionada para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, sendo estas vistas como verdades absolutas. Concluimos, então, que a ênfase na teoria dissociada do conhecimento prático acaba comprometendo a prática docente. Do mesmo modo, a ênfase na prática dissociada da teoria afeta o entendimento do professor no que diz respeito à sua atuação no contexto de sala de aula. Conforme apresenta Magalhães (2002, p.42a),

Se, por um lado, a ênfase na teoria dissociada da reflexão sobre as práticas discursivas da sala de aula não permite ao professor a compreensão das experiências que efetivamente são criadas nas aulas e os diferentes processos cognitivos que têm lugar durante as sessões instrucionais, por outro, a ênfase na prática dissociada da teoria deixa o professor sem instrumentos para entender e refletir sobre a sua ação e/ou durante sua ação. (Shön, 1985, Kincheloe, 1993)

Das críticas a este modelo descrito como incompleto porque, segundo Shön (1983), “ignora as práticas requeridas em situação divergentes”, origina-se o modelo da *racionalidade prática*. Sob esta perspectiva, o professor é visto “como prático, autônomo, como artista que

reflete, que toma decisões e cria durante a sua própria ação” (Zeichner, 1987). Portanto, verificamos certa preocupação quanto à formação de profissionais reflexivos, que vêem a prática como um meio de construção e não de aplicação de teorias.

No entanto, conforme destaca Vieira Abrahão (2002), a situação é ainda mais preocupante quando, apesar de ter passado pela universidade e experimentado uma formação pré-serviço cuidadosa e atualizada, o ex-aluno apresenta procedimentos tradicionais de ensino de línguas. Segundo a autora (2002, p.59), “a impressão que se tem é que tudo o que foi visto e feito durante a sua permanência na universidade não trouxe qualquer modificação ao seu pensar e agir (...)”.

A fim de identificar as possíveis causas desta contradição, Vieira Abrahão (op.cit.) discute três aspectos relevantes e suas influências na formação de futuros professores de LE, definidos como: a) aprendizagem por meio da observação, b) o lugar da teoria na formação pré-serviço e c) a construção da prática pedagógica durante o Estágio Supervisionado.

O primeiro aspecto, definido como *aprendizagem por meio da observação*, está relacionado às visões e crenças construídas previamente pelo professor, isto é, ainda na condição de aluno. Este professor, ao ingressar na universidade, já carrega consigo concepções sobre o processo de ensinar e aprender uma dada LE, construídas ao longo de suas experiências como aprendiz. Wallace (1991 apud Vieira Abrahão, 2002, p.60) define o conjunto de conceitos, crenças, idéias e atitudes como “esquemas conceituais ou construtos”, resultantes da exposição voluntária ou involuntária destes indivíduos à prática da profissão, enquanto alunos do Ensino Fundamental, Médio e/ou Superior.

A esse respeito, Kennedy (1990 apud Vieira Abrahão, 2002, p.60) afirma que “os professores adquirem marcas aparentemente permanentes de sua experiência como alunos que são difíceis de remover”, o que compromete a formação destes indivíduos porque, ao agirem da maneira automática, não refletem sobre as teorias e estratégias apresentadas e, principalmente, sobre a sua própria prática na fase de formação pré-serviço. Segundo Vieira Abrahão (2002, p. 61), “(...) a aprendizagem por meio da observação continua sendo responsável pela perpetuação de modelos e um aspecto dificultador na formação pré-serviço”.

O segundo aspecto, relacionado à *função da teoria na formação pré-serviço*, refere-se às diferentes concepções de ensino, subjacentes a programas de formação de professores, responsáveis pela definição de procedimentos adotados e pelo enfoque de conteúdo. De

acordo com Richards (1998 apud Vieira Abrahão, 2002, p.62), há três concepções: ensino como ciência e pesquisa, ensino como teoria e filosofia e ensino como arte ou artesanato. O que geralmente acontece nos cursos de formação de professores de LE, é a eleição de uma única concepção de ensino como correta, sendo as demais consideradas incompatíveis ou desnecessárias. Neste momento, constatamos a dissociação entre teoria e prática, dentro do próprio curso. O professor, ao eleger uma concepção de ensino como sendo a única pertinente, está certo de que seus alunos tomarão igualmente partido dela, destituindo-lhes o direito de descobrir seu próprio estilo de ensinar durante sua experiência didática. Vieira Abrahão (2002, p.65), afirma que:

O conhecimento é construído por meio da reflexão sobre os problemas reais encontrados e por meio de teorias que se fazem necessárias para a compreensão e busca de soluções. (...) Consideramos necessário que o aluno-professor tenha acesso a teorias e princípios, a resultados e técnicas de investigação, a estratégias e técnicas de ensino, mas que os mesmos não sejam apresentados de forma impositiva e dogmática, como verdades únicas e aplicáveis a qualquer contexto.

O terceiro aspecto refere-se à *construção da prática pedagógica durante o Estágio Supervisionado* e envolve uma nova visão dessa prática. Divergente dos conceitos adotados pelos cursos de formação de professores de LE, a prática reflexiva ou ensino reflexivo é enfatizado na década de 90. Essa concepção, por destacar o ensino associado à reflexão, representa uma alternativa eficaz à formação e ao desenvolvimento profissional do professor. Segundo esta concepção de ensino, o professor poderá desenvolver-se profissionalmente a partir da reflexão sobre sua própria prática, adotando uma postura crítica em relação ao seu desempenho individual.

Estes três aspectos, quando adequadamente enfocados nos cursos de formação de professores de LE, contribuem significativamente para a formação de profissionais engajados na prática, responsáveis pelas suas escolhas teóricas e conseqüentemente, seu desempenho prático enquanto profissionais do ensino.

Pressupomos que os estudos teóricos sobre o ensino-aprendizagem de línguas consubstanciados às disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de LE (Inglês), constituem também fundamentos sólidos da formação do futuro professor de línguas e é a influência potencial e real deles que motiva, em grande parte, este estudo. Por isso,

passaremos, a seguir, a discutir mais detalhadamente sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado LE (Inglês).

2.2 - A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de LE (Inglês): a Dicotomia Teoria/Prática na Formação do Professor de LE (Inglês)

2.2.1 - A Prática de Ensino de Línguas (Inglês)

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no Congresso em dezembro de 1996, a questão dos profissionais da educação é colocada em seu Título VI. No referido texto lê-se que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos a “íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e mediante o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (LDB, 1996, p.68). Propugna-se aí a formação preferencial em nível superior. Fixando a meta, em suas disposições transitórias, de que todos os docentes para qualquer nível de ensino devem ter formação superior, a lei prevê que os anos 90 seja a *Década da Educação*, dando um prazo de dez anos para que somente sejam admitidos professores habilitados em nível superior para o exercício da docência em qualquer nível.

A mesma lei determina que qualquer tipo de formação docente deva ter no mínimo 300 horas de Prática de Ensino. Esta é uma forte sinalização da importância atribuída à formação específica e aprofundada dos professores em questões de metodologias de ensino e um desafio para as atuais estruturas dos cursos de formação de professores. Neste texto evidencia-se a preocupação com a *superação da dicotomia teoria/prática* na formação dos docentes.

Percebemos que se privilegia como eixo de formação a *Prática de Ensino*, que de fato reúne enquanto campo de conhecimento e arte, as condições de ser o palco de superação da fragmentação na formação dos professores. Essa perspectiva vem ao encontro das críticas, problemas e preocupações levantados nas pesquisas mais recentes sobre formação de professores. Mas, a resposta a essa sinalização estará na prática cotidiana das instituições

formadoras, as quais têm demonstrado grandes dificuldades em mudar a qualidade na oferta desses cursos.

A formação de professores nos cursos de Letras tem sido objeto de preocupação em vários níveis de capacidade, na educação em geral. Na Linguística Aplicada (doravante LA), sabemos que a formação de professores de línguas é influenciada por inúmeros fatores e, dada a sua complexidade, muitas das variáveis que interagem nesta formação, nem sempre são suficientemente compreendidas. Inúmeras vezes nos questionamos sobre o real significado atribuído à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, na formação do professor de LE (Inglês).

A Prática de Ensino tem-se constituído num desafio para as instituições formadoras. É no momento da Prática que o licenciando mais constata sua fraca preparação. Em muitas instituições o repto que a disciplina apresenta tem sido muito forte e a sua réplica muito fraca.

Às vezes, percebemos que a Prática de Ensino pré-serviço assume posturas artificiais em relação às reais condições de ensino de línguas nas escolas públicas brasileiras. Ela tem sido assumida em serviço, mas nem sempre com a prática da reflexão e no caso do Estágio Supervisionado, que às vezes nem sempre é supervisionado, ou nem mesmo realizado.

Percebemos que mesmo com muitos estudos na área de formação de professores de línguas (Leffa, 2001; Gimenez, 2002, dentre outros), ainda não existe uma *teoria fundamental* sobre a Prática de Ensino de línguas e em ocasiões, falta consenso sobre as prioridades na formação destes futuros profissionais. Entretanto, diante desta problemática nos deparamos mais com recomendações do que com reflexões sobre a formação de professores de LE.

Outro problema que nos aflige é a formação dos professores de Prática de Ensino de LE, pois muitos *estão* dando aula como professores da referida disciplina e não *são* realmente capacitados para tal função. Os treinamentos e preparação de professores para trabalhar e lidar com as várias demandas do ensino-aprendizagem de línguas exige do professor uma ampliação da caracterização política, epistemológica e profissional do Estágio Supervisionado, uma atividade teórico-prática que envolve a totalidade de ações específicas do currículo do curso de licenciatura em Letras.

O elemento mais importante para a Prática de Ensino de Línguas é o seu docente. Muitas vezes o professor é acusado de não ser receptivo às mudanças, ou por estas exigirem

modificações que podem ser bastante profundas e exigentes ou porque não participou das reformas curriculares planejadas pelos administradores e é encarregado de executar um trabalho pedagógico pensado por técnicos dissociados da realidade cotidiana.

Este professor tem como restrições ao seu trabalho as condições historicamente precárias quanto à remuneração salarial, ao número excessivo de aulas e de alunos, às dificuldades de acesso às publicações recentes, etc. Pode, então, transformar-se, sem ter consciência disso, em mero repetidor de conhecimentos e metodologias tradicionalmente desenvolvidos.

Se o ponto de partida para mudar este quadro é a capacitação dos professores de Prática de Ensino de Línguas, acreditamos que este processo, de qualquer modo que seja feito, não pode se limitar exclusivamente a aspectos de ensino. Tedesco (1983, p. 18) lembra que:

[...] se algo caracteriza a ação pedagógica escolar, é precisamente o seu arcaísmo, sua fixação ao passado e sua crescente autonomia em relação às mudanças externas. Ele destaca ainda, a burocratização e a rigidez do sistema escolar, que resistem a todas as tentativas de mudança e reforma.

O professor de Prática de Ensino de Línguas deveria trabalhar de forma que orientasse um ensino que fosse coerente com o desenvolvimento cognitivo, com a motivação e com os padrões de linguagem de seus alunos. Além de orientar os seus alunos a realizar uma observação-participação e não apenas descritiva e normativa, o professor de Prática de Ensino de Línguas deveria ajudar os alunos-professores a identificar os métodos, técnicas e/ou abordagens de ensino que facilitam o ensino-aprendizagem dos conteúdos de modo a usá-los como instrumento de comunicação real, bem como selecionar materiais pedagógicos concretos, autênticos e adequados aos diferentes grupos de alunos e que facilitem e estimulem a compreensão visual, auditiva e também a comunicação.

No que se refere especificamente ao docente de Prática de Ensino de Línguas, as atividades deveriam ser distinguidas em dois níveis: a atividade do nível pedagógico e o sócio-político. O primeiro nível está relacionado à atividade pedagógica, isto é, ao conjunto de habilidades, conhecimentos, métodos e técnicas que o docente deve possuir para conseguir o produto principal de sua atividade: a aprendizagem do aluno. Esta atividade pedagógica inclui também o nível de relacionamento psico-social. O modo de exercer esta atividade pode ser feito através de ações coercitivas, baseadas em sistemas de pensamento, que levam o

aluno a agir de acordo com certos códigos de normas e valores impostos decorrentes de uma teoria de educação crítica sobre os produtos da escola, sobre a relação entre *saber*, *saber-ser*, e *saber-fazer*.

O segundo nível de atividade, o sócio-político, considera a atividade da escola também como uma resposta aos desafios da realidade social.

O docente de Prática de Ensino de Línguas deveria possuir algumas qualidades principais, como:

- saber integrar a teoria e prática dentro do domínio de um conhecimento específico, neste caso o Inglês;
- ter uma adequada fundamentação teórica sobre o papel social da educação e suas possibilidades de mudanças;
- ser capaz de interagir e despertar nos seus alunos-professores o senso de responsabilidade social e educacional através da reflexão, da discussão, e de ações efetivas e transformadoras, dentre outras.

Neste contexto, o fato da distorção entre o ensino e a realidade, constatado a partir de qualquer enfoque ideológico assumido, tornou-se um problema não apenas lingüístico, pedagógico ou acadêmico, mas também institucional e objeto de estudo de diversos lingüistas aplicados que propõem, sob várias formas, a união da teoria com a prática, associando ambas com a prática da reflexão. A relação entre teoria-prática é vital para a formação do professor de LE, pois orienta na transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas.

Não há prática sem teoria e vice-versa, mas ambas possuem níveis próprios de densidade. Também, de uma mesma teoria podem ser deduzidas várias práticas diferentes até mesmo contraditórias. A prática é uma das aplicações possíveis da teoria, entretanto, não esgota sua totalidade e experimenta as influências do momento histórico, das condições do contexto em que está inserida.

Vejamos brevemente, algumas considerações sobre a relação entre teoria e prática, apresentadas por Magda Becker Soares, na Mesa Redonda sobre Prática de Ensino e o Estágio

Supervisionado, no Encontro Nacional da Prática de Ensino realizado na Faculdade de Educação da USP, em 1990.

A palavra PRÁTICA, inevitavelmente, suscita a sua parceira, a palavra TEORIA. Quando se fala em Prática de Ensino, pensa-se imediatamente, por oposição, em uma Teoria de Ensino. E quando se pensa em uma Teoria de Ensino, pensa-se em geral, numa Didática Geral, ou numa Didática Especial. Ou pensa-se na Psicologia, particularmente, a da aprendizagem. Ou ainda pode-se pensar nas disciplinas de conteúdo. Aprende-se *teoricamente* um conteúdo e depois aprende-se a *prática* desse conteúdo. Ora, é essa a dicotomia entre prática e teoria, tão presente na organização dos cursos de formação de professores, que constitui em meu entender, a distorção fundamental da disciplina Prática de Ensino. (Bianchi, p. 49).

No curso de licenciatura, os Estágios são vinculados ao componente curricular *Prática de Ensino*, cujo objetivo é o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina de Ensino Fundamental ou Médio. Sendo assim, o caráter complementar, ou mesmo suplementar, conferido à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado, ou ainda, uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles, sob a forma de Estágio Supervisionado constitui a maior evidência da dicotomia existente entre a teoria e a prática. Desta forma, as orientações do Estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas *a priori*, sem que tenham surgido das discussões entre o educador e o educando, no cotidiano da sala de aula, da escola e da aula de Língua Inglesa.

Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos Estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, nem tem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor de línguas.

Entretanto, necessitamos de conhecimentos teórico-práticos acerca dos estudos lingüísticos que proporcionem uma compreensão crítica do mundo através dos processos de reflexão, transmissão, construção e reconstrução do conhecimento, ou seja, que possibilitem aos futuros professores de Inglês, condições para mudarem a sua prática pedagógica, até então voltada para a reprodução do conhecimento, transformando-a numa práxis em que a produção de saberes norteie o ensino de LE (Inglês).

Alguns cursos de formação de professores deixam a desejar em termos de conhecimento de como lidar com a realidade da sala de aula, seguindo a tendência de se promover um conhecimento baseado na hipótese de que tudo possa correr bem. Na nossa

opinião, estes cursos deveriam procurar atender para a possibilidade do imprevisível e do novo, pois estariam produzindo a consciência acerca de problemas que poderão surgir, das atitudes que poderiam ser tomadas, a seu critério, sem cercear sua liberdade. Dependendo da situação, deveriam apresentar aos futuros professores elementos sobre os quais refletir e agir conforme o perfil e filosofia da instituição de ensino onde o professor atua ou atuará.

Para Perrenoud, (1994, p.17) “ensinar significa reagir com grande precisão, perante situações imprevistas e sair delas sem muitos prejuízos... agir rapidamente com urgência, face a uma situação complexa mal conhecida”

Parece-nos que a oportunidade da Prática através do Estágio é sem dúvida uma etapa crucial para uma conscientização de suas necessidades profissionais, além de encorajá-los a entender melhor a razão de seus procedimentos em sala de aula, e evitar que se instale a postura de limitar o papel do professor a um mero gerenciador de conteúdos e materiais.

Entender as percepções de um professor em formação pode qualificá-lo a exercer melhor o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, preparando-o para a visão real do aluno enquanto indivíduo e cidadão, com seus interesses, aptidões, crenças, anseios e responsabilidades.

Deve-se dar, também ao professor em formação, a oportunidade de autoconhecimento, sobre suas limitações, idéias e visões (percepções, crenças, convicções) sobre a sala de aula. Uma visão realista deve ser cultivada, para que os professores possam preparar-se e refletir sobre o que os espera. O importante é fazer circular conteúdos e procedimentos para que possam sobrepujar a realidade e não sucumbir a ela.

A Prática de Ensino é o elo de ligação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas e tem sido considerada a prática de ensino de um conteúdo específico, no nosso caso, o Inglês. Mas esta não deveria ser considerada uma disciplina conclusiva e somente prática, nem a aplicação de algumas teorias.

Mais lógico do que esperar uma reforma do currículo, de discutível efeito seria, então, executar uma integração dos conteúdos, tarefa difícil quando se observa a insipiente concepção de interdisciplinaridade existente nos cursos de Letras.

Outro aspecto é que a Prática de Ensino é do 3º grau, ou seja, do Ensino Superior, mas está vinculada aos problemas de ensino-aprendizagem dos níveis Fundamental e Médio, para onde os alunos-professores irão trabalhar ou já estão trabalhando.

Os conteúdos da Prática de Ensino não deveriam cair no tecnicismo e nem no metodologismo, mas também não deixar de ser a linha avançada do conhecimento. Um conteúdo com aspectos comuns a contextos sócio-geográficos diferenciados, mas cheios de significação humana e social e permanentemente reavaliados face às realidades sociais é o que precisamos.

Não é possível ignorar qualquer oportunidade de melhoria e rejeitar um desafio que é início de esperança e mudança. O que está em jogo é um conjunto de objetivos práticos e muito mais, um passo para a compreensão e vivência de um processo educacional mais adequado aos problemas do país, à consciência dos alunos, aos valores democráticos e ao fazer de um professor crítico. A incerteza é permanente, e são tantas dúvidas e questões que os professores não podem deixar escapar o desejo de buscar alternativas para a inércia do fazer mecânico, do cumprimento da tarefa e do discurso marcado pelo olhar normativo da realidade.

Parece-nos que a avaliação da atual Prática de Ensino pode levar a mudanças criativas e pessoalmente compensadoras e para que isso aconteça, para que se invista na construção social e individual, é necessário desenvolver uma educação em torno de uma intencionalidade, baseada em conceitos e valores que são traçados através de uma proposta educacional ou de um conjunto de intenções que visem o melhor e o mais eficaz.

A seguir falaremos do Estágio Supervisionado e suas implicações.

2.2.2 - O Estágio Supervisionado de Línguas (Inglês)

Compreender primeiramente o que é ou como se conceitua o Estágio Supervisionado é de vital importância para o professor e para o aluno.

Estágio: s.m. Período de estudos práticos, exigido dos candidatos ao exercício de certas profissões liberais: estágio em engenharia; estágio pedagógico. /Período probatório, durante

o qual uma pessoa exerce uma atividade temporária numa empresa. Aprendizagem, experiência. (Bianchi, 1990, p.15).

Ao analisar o significado acima, podemos considerar que o Estágio é um período de estudos práticos para a aprendizagem e experiência, e envolve ainda, supervisão, revisão, correção e exame cuidadoso.

Sendo assim, deduzimos que o Estágio num curso de licenciatura seja destinado a levar o aluno a um contato com a realidade educacional, especialmente nos aspectos que dizem respeito às situações que envolvem professor e alunos. Entendemos ainda por Estágio, o tempo supervisionado de prática, durante o qual o futuro professor se habilita a exercer sua profissão, vivenciando conhecimentos adquiridos durante o curso.

O Estágio, quando visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos. Quando encarado assim, o estágio, torna-se ainda mais importante, pois desperta a consciência do estagiário de que os maiores beneficiados serão ele, a sociedade e em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade.

Estagiar é tarefa do aluno; supervisionar é incumbência da universidade, que é representada pela figura do professor, que deve acompanhar, fisicamente se possível, o desempenho do aluno-estagiário, tornando assim essa atividade produtiva e passível de orientações.

Compete ao aluno estar atento, demonstrar seu conhecimento pela teoria aprendida, realizar seu trabalho com dignidade, procurando, dentro da sua área de atuação, demonstrar que tem competência, simplicidade, humildade e firmeza, lembrando-se que ser humilde é saber ouvir para aprender, ser simples é ter conceitos claros, assim como saber demonstrá-los de maneira prática e cordial.

Há situações em Estágio, que servem como alerta para os professores e seus orientandos. Os alunos se colocam muitas vezes à disposição nas instituições para serviços que nada têm a ver com sua área de estudos, cumprem a carga horária prevista e acreditam que este *trabalho* é o Estágio Supervisionado. É necessário que os professores, neste sentido, incentivem seus alunos para sua própria valorização. Não é possível que para cumprir o

Estágio, tenham de exercer funções que não sejam condizentes com sua condição de universitários, de futuros professores, e no nosso caso, de futuros professores de Inglês.

É preciso que os alunos demonstrem ao mercado de trabalho e à comunidade, que sua universidade está formando profissionais que contam com um referencial teórico-prático que os levará a exercer, com qualidade, as funções às quais se destinam.

Importante, ético e moral é entender o que é válido no Estágio, pois certamente não é a nota, ou o conceito obtido após sua realização, nem a carga horária cumprida, mas sim saber que foi realizado um trabalho, em cuja aplicação, a universidade demonstrou haver cumprido seu dever de preparar bem o aluno para uma profissão. É necessário que os alunos e professores coloquem a escola atual à frente das necessidades da comunidade e do mercado de trabalho. A parceria teoria-prática-reflexão é capaz de formar cidadãos e profissionais aptos para um trabalho digno do papel que desempenharão na sociedade.

É interessante registrar o que Riani (1996, p. 22-23), sugere a respeito do Estágio:

- ⇒ Aplicar na prática os conhecimentos teóricos aprendidos no curso;
- ⇒ Avaliar a possibilidade de sugerir mudanças nas organizações (escolas, instituições, empresas, etc);
- ⇒ Enfrentar problemas reais nas organizações (escolas, instituições, empresas, etc);
- ⇒ Experimentar a resolução de problemas com uma responsabilidade limitada;
- ⇒ Avaliar o mercado de trabalho;
- ⇒ Aprofundar sua área de interesse;
- ⇒ Testar sua habilidade de negociação.

Analisando os itens acima, percebemos que a concepção de Estágio deveria fundamentar-se na mediação entre os fenômenos da realidade pedagógica e a produção de conhecimentos. Assim, ao nosso ver, o Estágio deveria ter a função de levar o futuro professor de línguas (Inglês) à imersão no real, à compreensão do real e à intervenção no real, assim compreendidos:

2.2.2.1 - Imersão no Real

A sensibilização deveria começar a ser desenvolvida a partir do 1º ano do curso de Letras, quando o futuro professor seria estimulado a conhecer um referencial lingüístico e teórico, estabelecendo o seu campo de pesquisa, o que se considera importante para a exploração plena do processo nos seus vários momentos: observar, descrever, analisar, registrar, refletir e agir.

2.2.2.2 – Compreensão do Real

É um processo articulado, que se caracteriza pela unidade teoria-prática, preparando o futuro professor para atuar como sujeito integrante do processo de ensino-aprendizagem de línguas, capaz de aprender enquanto ensina, discutir, questionar a própria prática e redefinir o fazer pedagógico como um ato político e uma prática social. Este processo deveria ser executado desde os primeiros anos do curso e mais efetivamente nos últimos anos (3º e 4º anos) do curso de Letras.

2.2.2.3 – Intervenção no Real

É a participação ativa em todas as atividades que garantam a melhoria do trabalho docente, com vistas ao alcance dos objetivos propostos. Este processo deveria ser aplicado após a imersão e compreensão da realidade do contexto. É um momento que requer muito cuidado e conhecimentos prévios.

A organização do estágio, portanto, deveria se dar de forma concomitante nas quatro séries do curso de Letras, correspondendo à totalidade do mesmo e não a etapas estanques. Embora tenha a finalidade de abranger todas as atividades dos diversos componentes curriculares, o estágio deveria ter uma carga horária para suas atividades específicas inserida na proposta pedagógica da universidade.

Quando o Estágio previsto é bem direcionado, acompanhado e exercido de acordo com a lei, este representa papel decisivo na formação profissional. Ele não deve ser

considerado como uma disciplina a mais no currículo, cuja única diferença é não depender de frequência em sala de aula.

Na nova visão sobre as atividades acadêmicas, com vistas à melhoria do ensino, o Estágio representa um papel de suma importância. Pelo que se depreende da legislação estudada, o Estágio Supervisionado deve ter como principal característica o entrosamento da universidade com o mercado de trabalho e se ele pode ter como um dos objetivos levar o aluno a elaborar um relatório, portfólio, ou mesmo uma monografia como resultado de sua experiência, por que não fazê-lo?

A universidade não pode ficar isenta do compromisso que supõe o Estágio para iniciar o envolvimento do universitário no mercado de trabalho, reconhecendo e aplicando, ao mesmo tempo, as teorias aprendidas, executando projetos, justificando a sua permanência na escola e ainda redigindo relatórios que o levarão a uma performance melhor de seus estudos universitários.

Permanecer determinado número de horas e dias no Estágio trará, certamente, importantes resultados, se essa permanência desencadear em alguma atividade acadêmica construtiva e embasada num currículo bem elaborado e aplicado.

O Estágio Supervisionado exige do candidato a professor uma atuação pré-estabelecida pelos padrões transmitidos durante o curso. Isto requer conhecimento trazido e adquirido, além de uma predisposição ao desempenho docente no ensino de línguas. Além disso, consideramos o desconforto de horas despendidas em salas de aulas nunca antes visitadas, sendo observadas pelo professor efetivo e por alunos, na maioria, superficialmente críticos. O fator emprego do estagiário também influi no processo. Tal estagiário terá que se adequar às exigências do estabelecimento que proporcionará estágio nem sempre conveniente em termos de horário, localização e outros quesitos, visto que a maioria dos alunos, candidatos ao estágio, trabalha para conseguir manter-se na faculdade. Muitas vezes, as horas extras fazem parte deste compromisso e assumir um estágio pré-estabelecido é um ônus a ser considerado.

Enfim, espera-se que todos os envolvidos no Estágio Supervisionado de LE façam dessa atividade, que pode ser marcante na profissionalização do futuro professor de Inglês e na melhoria da qualidade de ensino, um auxiliar importante e certamente indispensável para que se atinja os objetivos da universidade, da escola, da comunidade e do futuro professor.

Na nossa percepção, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado não deveriam nunca descuidar da visão humanista que transmite ao futuro professor a habilidade de reconhecer o potencial dos alunos e o que fazer para deixar florescer na realidade esta promessa.

Passaremos a tratar a seguir da abordagem de ensino de línguas e das competências mínimas do professor de LE.

2.3 - As Competências do Professor de LE (Inglês) segundo a perspectiva da Lingüística Aplicada

2.3.1 - Da Abordagem às Competências

É freqüente nas Licenciaturas em Língua(s) um curso de Prática de Ensino baseado em fundamentações teóricas orientadas para um ensino mais voltado para a gramática e/ou a tradução. Esta prática tradicional emperra um sistema de aprendizagem que poderia ser mais comunicativo, interativo, proveitoso e reflexivo.

A crítica realizada pelos dois lingüistas aplicados Allwright (2004) e Prabhu (1990) apud Almeida Filho (1997, p. 12 – 28) são cruciais para melhor compreendermos o conceito de abordagem que Almeida Filho (1993, 1999, 2000) vem desenvolvendo. Allwright (2004) em seu artigo *A Morte do Método* questiona o conceito histórico de método ao afirmar que o método nivela perigosamente os aprendizes como iguais, além de incentivar um número de seguidores e oferecer um sentido superficial de coerência externa. Ele sugere que o fazer do professor fique em aberto até que eles mesmos possam justificar suas técnicas pelos princípios que forem gerando.

Prabhu (1990), em seu artigo *Não há melhor método – Por quê?* incentiva os professores a fazerem uma reflexão que os leve a se auto-perceber, e a entender como e o que somos quando ensinamos, que explica e que dá sentido geral e espontâneo ao trabalho docente que realizamos, não somente com relação à escolha do método, mas também com relação ao planejamento, materiais, experiência e avaliação. Assim, os professores procurariam dar coerência às explicações do que fazem ao ensinar, que o autor chama de *senso de*

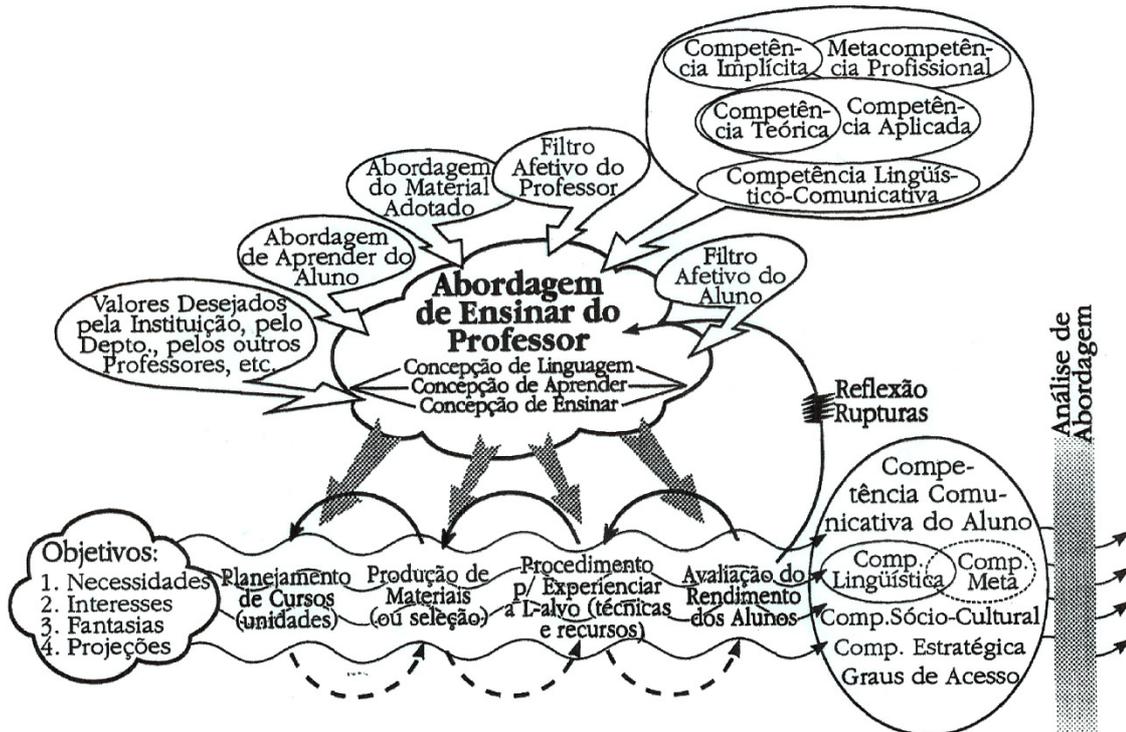
plausibilidade. Este senso de plausibilidade seria a compreensão subjetiva do professor sobre seu próprio ensino que Almeida Filho (op.cit.) vai ampliar em seu conceito de abordagem.

Almeida Filho (1993) afirma que os professores, quando atuam como profissionais antes, durante e depois de suas aulas, agem orientados por uma dada abordagem.

O termo *abordagem* tem merecido diversas interpretações na literatura em LA. Para este estudo, consideramos a conceituação proposta por Almeida Filho (1999), que compara abordagem a uma força direcionadora que orienta a prática dos professores de LE. O conceito engloba um conjunto de idéias, crenças, pressupostos e teorias sobre língua, língua estrangeira, ensino e aprendizagem. A abordagem de ensino de um professor abarca, também, outras forças como as “idéias de ensinar de outros professores e agentes escolares (...), idéias de autores de materiais adotados e de formuladores de exames ou outros tipos de instrumentos de avaliação introduzidos no processo”, segundo Almeida Filho (2000, p.19 –20).

O modelo esquemático da *Operação Global de Ensino de Línguas* delineado por Almeida Filho (1998, 2000, 2005), demonstra que a *abordagem de ensino do professor* exerce influência fundamental nas distintas, porém interligadas fases que compõem o processo de ensino, a saber: o planejamento de cursos ou das unidades, a produção ou seleção de materiais adotados, o método e a avaliação de rendimento. Nela, também se inserem as competências do professor de LE. O autor representa essa Operação Global de ensino de LE em forma de figura que reproduzimos a seguir:

Figura 2 – Modelo Ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho (2002, p.22)

Segundo este modelo, é a abordagem de ensinar do professor que orienta as ações do professor, seja ela explícita ou implícita. De acordo com as concepções que se encontram no núcleo da abordagem, o professor cria seus esquemas de ação. Almeida Filho (1999, p.17), considera que “as abordagens de ensino serão a rigor tantas quanto forem os professores, suas histórias de vida e formações profissionais e condições de trabalho”.

Quanto às competências do professor, entendemos que elas operam em um nível intermediário, ou seja, entre o nível mais abstrato, isto é, o da abordagem e o nível mais concreto, as fases da Operação Global.

Compreendemos com Almeida Filho (1993) as competências como um combinado específico de atitudes e de conhecimentos de várias naturezas que revelamos em situações específicas. As competências não são estáticas, podem ser desenvolvidas conscientemente e são conhecimentos que viram ações. A consciência da abordagem que temos e da prática que fazemos (que competências revelamos) é um fator muito importante para respondermos às perguntas: porque ensinamos como ensinamos e obtemos os resultados que obtemos?

A abordagem de ensinar do professor de LE é individual, ou seja, cada professor tem a sua própria abordagem de ensinar LE, com seus próprios níveis de competência.

Almeida Filho (1993) sustenta que o professor de LE pode desenvolver cinco competências mínimas: a competência implícita, a teórica, a aplicada, a lingüístico-comunicativa e a profissional. São cinco competências essenciais e para cada uma das quais faremos um breve comentário.

2.3.1.1 - Histórico e Definição de Competência segundo a LA

O conceito de competência tem sido muito estudado e difundido nas últimas décadas. O termo *competência* já era conhecido na Idade Média, ou seja, segundo Dollz & Ollaganier (2004, p.33) este surgiu no século XVI, na França, associado à área do Direito para se referir à autoridade ou legitimidade de uma instância judiciária para proferir sentença sobre determinada matéria. A partir do século XVIII, o seu significado se ampliou, passando a se referir também à capacidade pessoal e profissional a respeito do saber e da experiência. Sendo este segundo sentido muito vago, várias correntes das ciências humanas tentaram atribuir ao termo um sentido mais preciso e específico a cada área.

A noção de competência voltou a se fazer presente no mercado das idéias pedagógicas e está orientando ou definindo visões ou até mesmo políticas educacionais, pois em vários países, tende-se igualmente a orientar o currículo para a construção de competências desde a escola fundamental. Se olharmos atentamente, os Parâmetros assim como as Diretrizes Curriculares que circulam no Brasil, estas propõem, a nosso ver, uma pedagogia das competências. Se nos anos 70 e parte da década de 80 ficamos à mercê da pedagogia dos objetivos (tecnicista), nos anos 90 temos o surgimento da pedagogia das competências.

Então, questiona-se: - *O que é competência?*

Como observa Perrenoud (2000), o conceito de competência, da mesma forma que os saberes de experiência e os saberes de ação, suscita há alguns anos inúmeros trabalhos. As definições a propósito da noção de competência podem representar perspectivas teóricas divergentes. Trata-se de um conceito muito requisitado e discutido.

Segundo Perrenoud (2000, p.14) “a competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Esta definição apóia-se em quatro aspectos: a) as competências não são saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; b) essa mobilização só é pertinente numa situação-problema, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas; c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, submetidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; d) as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra.

Tardif (1999), inspirando-se na ergonomia aplicada ao trabalho docente, entende que competências são modalidades práticas de utilização de conhecimentos aplicados em situações apropriadas, através de comportamentos e de atitudes típicas em relação às finalidades da tarefa. “Ser competente é ser capaz de utilizar e de aplicar procedimentos práticos apropriados em uma situação de trabalho concreto” (Tardif, 1999 p.4 – 5). A partir destas considerações, pode-se dizer que o saber-ensinar, ou seja, o saber-fazer específico do trabalho docente, não pode ser definido abstratamente, mas unicamente em função da tarefa a realizar, articulada às suas respectivas finalidades.

O lingüista aplicado Noam Chomsky empregou a expressão *competência* em 1955, associando-a ao ensino e aprendizagem de línguas em um artigo que objetivava combater o behaviorismo lingüístico. O seu conceito de *competência* fazia referência a uma disposição de linguagem inata e universal que implicava a existência de um potencial no ser humano, o qual confere a cada pessoa a capacidade ideal e intrínseca de compreender e produzir qualquer língua natural.

Diversos lingüistas e profissionais da área da linguagem envolvidos com a dimensão pragmática da linguagem e com o ensino de línguas apreciaram e analisaram o termo apresentado por Chomsky. Anos mais tarde, Hymes (1972) afirma que talvez não exista uma competência ideal capaz de desenvolver um domínio funcional da linguagem. Hymes (op.cit.) defendia que o domínio da linguagem envolvia a capacidade de adaptar a sua produção aos mecanismos de comunicação e às peculiaridades do contexto, o que seria objeto de aprendizagem social. Estava lançado aí, o conceito de *competência comunicativa*; a

competência não era mais fundada biologicamente, mas se tornava uma capacidade adaptativa e contextualizada, que demandava aprendizagem formal e informal.

Canale & Swain (1980) entendiam a *competência* como *competência comunicativa* e a viam como um construto, tendo dentro de si quatro outras competências tais como a *gramatical, a discursiva, a sociolingüística e a estratégica*. Sendo assim, a partir da proposta inicial de Chomsky em 1955, do termo *competência* em oposição ao termo *desempenho*, muitos outros estudiosos têm utilizado o termo, ampliando seu significado para contextos muito distintos.

Inspirado no trabalho de Mello (1987) “Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político”, Almeida Filho (1993, 1999) propôs no âmbito da LA, um modelo de *competências mínimas ideais do professor de LE*. Segundo o autor, são cinco competências: *a implícita, a lingüístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional*.

Alvarenga (1999) analisou a configuração das competências do professor de LE e suas implicações para a formação em serviço. Em seu trabalho, a autora, considerou o conjunto das competências propostas por Almeida Filho (1993, 1999) e apresentou algumas conclusões, dentre as quais destacamos que as competências estão inter-relacionadas na prática pedagógica do professor. Segundo a autora, o ciclo de reflexão para a mudança da prática pedagógica do professor de LE pode ser iniciado a partir de qualquer uma das competências, pois existe uma relação de precedência entre as mesmas.

Segundo Almeida Filho (1999 p.17) “as competências num dado momento de trabalho docente, refletem, portanto, a história de desenvolvimento profissional/intelectual do professor de língua”.

Entretanto, entendemos que toda competência é transversal, no sentido de que ela atravessa diversas situações e não se encerra na situação inicial. A competência é indissociável da capacidade de enfrentar o novo com a condição de que possa ser reduzida ao conhecimento e ao preço de certas operações complexas.

Sendo assim, acreditamos que a competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão constituídos, são constituíveis a partir dos recursos do próprio sujeito.

Passaremos a seguir ao breve estudo das competências mínimas do professor de LE.

2.3.1.1.1 - Competência Implícita

A competência implícita é talvez a mais básica de todas, no sentido de que todo professor age apoiado na sua competência implícita. Bandeira (2003) empenhou-se em analisar a competência implícita do professor de LE. Foi este o primeiro trabalho que se propôs a isolar uma das cinco competências e identificar as suas características de forma individual. Segundo Bandeira (op.cit.), esta competência permeia toda a Operação Global de Ensino. Para Alvarenga (1999, p.74),

A competência implícita corresponde às disposições do professor para ensinar de forma que ensina habitualmente. Essa competência tem como base as intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor oriundas da história de vida particular de cada professor, da tradição cultural vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar.

Almeida Filho (1993) refere-se à competência implícita como a que corresponde às disposições do professor para ensinar das formas como ensina habitualmente. Essa competência tem como base as *intuições, crenças e experiências* (1993, p. 20) anteriores, vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor, oriundas da história de vida particular de cada professor, da tradição cultural vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar.

A competência implícita que parece permear o cenário da escola brasileira deve ceder gradual e parcialmente à competência aplicada, explicitada. O processo de compreensão das teorias implícitas, de caráter dinâmico, pode trazer à tona aspectos delicados da prática. Em respeito a este ponto, devemos estar atentos para que o diálogo entre o professor e o pesquisador não seja norteadado por prescrições.

Para que o conhecimento implícito caminhe para o explícito, sugerimos o procedimento desnaturalizante de análise da prática com o objetivo de que o professor conheça a sua prática pedagógica e compreenda, ainda que parcialmente, porque ensina como ensina.

Por entendermos que toda ação humana é pautada por uma postura de vida, filosofia ou teoria, torna-se necessário que o professor conheça as bases teóricas (formais e informais) que regem a sua prática e ao compreendê-la, encaminhar novas formas de ação, se assim o desejar e/ou necessitar.

2.3.1.1.2 - Competência Lingüístico-Comunicativa

O conceito de competência comunicativa, que fundamenta a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, foi desenvolvido por Hymes (1972) a partir de reflexões sobre a noção de competência estabelecida por Chomsky. Para Hymes (op.cit.), a competência comunicativa compreende não só a competência lingüística, entendida como conhecimento do código lingüístico, como também as regras culturais e sociais e os significados presentes em qualquer enunciado.

O modelo de competência comunicativa para o ensino de LE foi sistematizado por Canale e Swain (1980). Dez anos mais tarde, Canale sugeriu outro modelo que integra as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever com quatro componentes, pois de acordo com a sua concepção, a competência comunicativa envolve um conjunto de quatro elementos: competência gramatical ou lingüística, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica.

A competência gramatical envolve o conhecimento de itens lexicais e das regras morfológicas, sintáticas, semânticas e fonológicas visando à acuidade na expressão e compreensão. Entende-se por competência sociolingüística o conhecimento das regras socioculturais da língua que exige a compreensão do contexto social no qual a língua é utilizada. A competência discursiva requer uma compreensão sobre a coesão e a coerência ao criar um determinado enunciado. Ela é entendida como a habilidade de conectar as sentenças de modo a formar um discurso coerente. A competência estratégica considera que falantes e ouvintes fazem uso de estratégias de comunicação diversas e modo a interpretar, expressar e negociar significados em um dado contexto. Ela engloba as estratégias verbais e as não-verbais, tais como circunlocução, paráfrase, hesitação, gestos, entre outras, que visam compensar as falhas comunicativas dos aprendizes.

Assim, a competência lingüístico-comunicativa coloca a necessidade de se ir além da mera transmissão e aquisição de conhecimentos gramaticais, pois se argumenta que saber uma língua implica em um conhecimento não só de estratégias reais de uso como também dos aspectos pragmáticos dessa língua.

Segundo Alvarenga (1999, p. 68)

[...] a competência lingüístico-comunicativa se constitui na competência do professor de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumos de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos.

Teixeira da Silva (2000) afirma que há um enorme descompasso entre o que a teoria aponta como ideal, ou seja, um ensino voltado para o uso da língua, e o que realmente vem acontecendo na sala de aula. “Na sala de aula, apesar de toda contribuição que os estudos lingüísticos trouxeram ao ensino de línguas, parece que o professor continua ensinando gramática a partir de nomenclaturas, regras e classificações” (2000, p.113). Segundo a autora, o professor continua fazendo com que os alunos leiam e produzam textos escritos, parecendo não demonstrar qualquer preocupação com o desenvolvimento da expressão oral. Nota-se também a falta de interesse pelo desempenho oral do aluno no currículo do Curso de Letras (Português/Inglês).

A competência lingüístico-comunicativa focaliza o ensino de LE na comunicação. A função principal da língua é a comunicação e considera-se que no processo ensino-aprendizagem o simples conhecimento das formas da língua-alvo é insuficiente. O significado, as formas, as funções e o contexto social são relevantes para que a mensagem seja apropriadamente transmitida. Para tanto, o comunicador precisa ser capaz de escolher entre diferentes estruturas a que melhor se aplica às circunstâncias da interação – seja entre o falante e o ouvinte, seja entre o escritor e o leitor.

Dentre as competências necessárias para se ensinar uma LE, a competência comunicativa parece ser o conceito mais abrangente para explicitar a influência das regras sociais no uso de uma língua. Ela permite aos sujeitos do diálogo transmitir e interpretar mensagens, bem como negociar os sentidos de um dado discurso dentro de uma situação específica. A partir do conceito de competência lingüístico-comunicativa, outras competências foram agregadas como sendo relevantes para a prática de ensino de LE.

2.3.1.1.3 - Competência Teórica

A competência teórica é formada pelo conhecimento teórico formal, isto é, a teoria produzida na universidade, somada às teorias informais do professor. O pouco conhecimento teórico formal dá uma idéia de inexperiência e/ou tapeação na área de ensino de línguas. Isto é bastante evidente quando escolas contratam pessoas sem nenhum preparo acadêmico para

serem professores de Inglês. Pouco ou nenhum preparo acadêmico pode significar pouco ou nenhum conhecimento teórico/formal acerca de assuntos relacionados ao ensino e aprendizagem de LE.

O conhecimento teórico-formal é de suma importância para conferir à área de ensino de línguas um certo grau de profissionalismo, pois o conhecimento teórico qualifica e especifica o profissional da área de ensino-aprendizagem de LE.

Perrenoud (2000, p.11), afirma que “um profissional deve reunir competências de quem elabora conceitos e executa-os”. Para o autor, um profissional nunca parte do nada, mas sim da experiência já existente, métodos já testados, enfim, é imprescindível que ele conheça a teoria e lance mão de sua experiência.

Para Almeida Filho apud Alvarenga (1999, p.62) competência teórica é

[...] aquela que vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, que leu e que já sabe articular. A capacidade do professor de articular teorias pessoais (informais) com teorias formais estudadas é a base fundamental da competência aplicada.

Falar em competência teórica implica falar em competência aplicada. Entendemos que a busca do conhecimento teórico será efetiva e produtiva se o professor sentir necessidade de buscá-lo. Para que o conhecimento teórico faça sentido para o professor, afirmamos que ele precisa compreender a sua prática para buscar novas formas de ação. De outro modo, vigorará o treinamento. O processo continuado de educação do professor propiciará o crescimento de sua capacidade de compreender as tendências atuais do processo de ensino aprendizagem em relação às diferentes abordagens e suas implicações.

2.3.1.1.4 - Competência Aplicada

A competência aplicada

[...] é a capacidade do professor de ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém. (Almeida Filho, 1993, apud Alvarenga, 1999, p.60).

Segundo Almeida Filho (1993, 1999), os professores atuam a partir de uma abordagem direcionadora da produção de seu ensino, que, por sua vez, se explicita eventualmente na forma de uma *competência aplicada* sobre o saber ensinar e o saber aprender, e acima de tudo vivenciar na prática aquilo que se sabe e se sabe dizer. A competência aplicada, ou seja, a competência teórica vivenciada e explicitada, consiste, portanto, em viver aquilo que se sabe conscientemente, na prática de sala de aula.

Blatya (1999, p.67) afirma que a competência aplicada é “fruto da integração das outras competências”. Almeida Filho (em aula ministrada na disciplina de Abordagens de Ensino de Línguas, UNB, 2005) reforça o fato de que a competência aplicada depende da consolidação de outras competências para que ela possa ser atuante.

Sant’Ana (2005) acredita que a competência aplicada se apresenta como fator preponderante na formação do professor de LE e sugere que se insira nos cursos de formação pré-serviço o estudo das competências do professor.

O ensino de língua estrangeira constitui-se em uma ferramenta necessária na educação do cidadão do século XXI e a profissionalização do professor que educa através de uma língua estrangeira passa pelo desenvolvimento de sua competência aplicada. (Sant’Ana, 2005, p.132).

Sendo assim, entendemos que a competência aplicada é dinâmica, ou seja, está em constante desenvolvimento e é composta, entre outros, por recursos derivados de outras competências, possibilitando ao professor que ele mobilize outras competências e recursos para que possa atuar profissionalmente da melhor maneira possível.

Um traço muito importante da competência aplicada é a consciência das ações. Para Freitas (1999, p.51) a consciência é fundamental para que o profissional dê passos na direção de uma prática reflexiva. Fonseca (1999, p.91) afirma que “a tomada de consciência possibilita uma maior discussão e possível entendimento dos fatos e conseqüentemente o início de tentativas de modificações de alguns aspectos ligados á prática em sala de aula”.

O professor que atinge um dado nível da competência aplicada sabe o que faz, como faz e porque o faz, além de ser também consciente dos resultados de seu trabalho.

2.3.1.1.5 - Competência Profissional

Alvarenga (1999, p.216) afirma que a competência profissional é a macrodinamizadora das demais competências, ela permeia todas as demais e se caracteriza como a consciência que o professor possui de seus papéis de educador, facilitador, orientador e criador de oportunidades.

Almeida Filho (1993) e Leffa (2001), sugerem que o professor de LE precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus direitos e deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas.

Alvarenga (1999, p.70 – 73) lista alguns pesquisadores e a forma como buscam caracterizar a competência profissional, dentre eles se destacam Mello (1987), Almeida Filho (1993, 1999), Rios (1995), Saviani (1996) dentre outros. Podemos notar que os autores citados se posicionam de formas bem distintas em relação ao conceito de competência profissional e acabam por nos revelar diversas facetas ou dimensões da mesma.

Por esta razão, vamos utilizar neste estudo o conceito de Almeida Filho (1993, 1999) que vê a competência profissional como “... o sentido de responsabilidade e de valia que o professor tem de si mesmo, ...”, pois o mesmo promove um refinamento do termo, indo além do cumprimento do dever, já que seu foco é mais caracteristicamente ético-político.

Basso (2001), trata do contexto profissional e das ligações do ambiente escolar com o mundo exterior, destacando o compromisso ético como fator central à competência profissional.

Sendo a competência profissional macrodinamizadora das demais competências, Saraiva (2005) desenvolveu recentemente um estudo sobre a competência profissional com o objetivo de definir contornos, estabelecer sua áreas de influência, sua origem, fatores que facilitam ou dificultam o seu desenvolvimento, bem como estabelecer um novo discurso profissional para os professores, pois os mesmos deveriam ser encarados também como profissionais empenhados na defesa do profissionalismo de sua classe.

Sem dúvida, o professor do novo milênio precisa revestir-se de novas perspectivas que abrangem a si mesmo, posto que é responsável pela sua formação como educador; o aluno,

como centro de suas preocupações, visando alcançá-lo e transformá-lo; a escola, com seus projetos e a sociedade, atual e futura, para a qual todo seu trabalho educacional se volta.

Nunca a formação profissional esteve tão discutida como atualmente, porque nunca o papel do professor fez-se tão claro e importante. Embora esta afirmação pareça um tanto contraditória frente a todas as tecnologias à disposição dos alunos, podemos observar que o professor está sendo percebido como o grande responsável quer pela transformação, quer pela conservação do *status quo*, e por esta razão está sendo chamado a assumir a sua principal função profissional: a de pensar e fazer pensar uma nova sociedade.

Diante de tais fatos, o professor agora é chamado a aprender a refletir sobre o quê, como e porquê ensina como ensina e seus alunos aprendem como aprendem. Nasce neste momento a reflexão individual e coletiva como parte da formação necessária a um professor, bem como a constatação da necessidade de sua formação ser contínua, apoiada fortemente no auto-estudo, chamada por Almeida Filho (1993) de formação auto-sustentada.

A seguir trataremos mais especificamente sobre o professor reflexivo.

2.4 - O Professor Crítico-Reflexivo

Há alguns anos surgiu o conceito de profissional reflexivo como uma forma de valorizar os saberes experimentais. O conceito teve mais influências na pesquisa educacional do que nas atividades concretas de formação, mas foi importante na reorganização das Práticas de Ensino e dos modelos de Supervisão dos Estágios.

A reflexão tem sido tema de muitos trabalhos, entretanto, são poucos os autores que fazem referência direta à reflexão na tentativa de associá-la a outro tema bastante discutido atualmente: as competências.

Para Dewey (1933, p.12) “o pensamento reflexivo tem seqüência lógica e não sendo meramente uma sucessão de idéias”. O autor desenvolve suas idéias ao argumentar que “a reflexão não é apenas uma sucessão aleatória, e, sim, uma série lógica de idéias, de modo que cada uma engendra a seguinte como uma conseqüência natural e, ao mesmo tempo, articula-se com a idéia precedente”. Dewey apud Ribas (2002, p. 72) define pensamento reflexivo como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Concordamos com Ribas (op.cit) quando defende que para

pensar reflexivamente é imprescindível um esforço consciente e voluntário que leva à indagação, à ação, à pesquisa e à descoberta.

Considerando, pois, as informações anteriores, nós chamamos a atenção para duas observações importantes. A primeira, diz respeito à relevância de uma postura reflexivo-crítica na formação de professores de línguas, particularmente, de Inglês, sugerindo, conforme destaca Freitas (2002, p.79), “um envolvimento investigativo do professor em relação à sua prática e formação, (...)”. A segunda observação está relacionada à função da reflexão neste processo enquanto “força potencializadora”. Freitas, apoiando-se nos estudos de Ghedin (2002), afirma:

Peça chave nesse processo, a reflexão é concebida como uma **força potencializadora**, entendendo-se que, quanto maior interesse os professores tiverem em se conscientizar de como eles ensinam e quanto mais informados eles se tornarem sobre o que fazem em suas salas de aula e o impacto que isso causa em seus alunos, mais liberdade eles terão de orientar seu próprio ensino em direção a uma aprendizagem bem sucedida do aluno. (Freitas, 2002, p.79, grifo nosso)

Parece-nos oportuno acrescentar que o modelo de formação de professores, pautado na racionalidade prática, aborda igualmente os conceitos de *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre-a-ação*. Schön (1992), buscando a relação entre reflexão e ação, afirma que o processo de reflexão-na-ação pode ser desenvolvido numa série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Dito de outro modo, a reflexão-na-ação consiste no processo de pensar sobre a ação no mesmo momento em que ela ocorre. Por sua vez, a reflexão sobre-a-ação analisa retrospectivamente as ações realizadas e conforme afirma Schön (op.cit.) define-se como a análise que o indivíduo faz *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores.

Segundo Schön (2000), a formação de profissionais reflexivos está relacionada à idéia de formação de professores capazes de repensar criticamente a sua prática pedagógica, alterando-a conforme os objetivos e as necessidades dos aprendizes. Portanto, a análise crítica do professor a respeito de sua *abordagem de ensinar* seria o primeiro passo para a formação de um profissional reflexivo. Isso porque, ao conscientizar-se sobre a concepção de ensino que adota, o professor estará sujeito a mudanças contínuas de modo que o seu fazer dogmático será gradualmente substituído pelo consciente, isto é, reflexivo.

Segundo Jorge (2003, p.178), este *percurso reflexivo* pode ser descrito como “um processo contínuo de autoformação profissional”:

Repensar a abordagem de ensinar é um processo que, em uma perspectiva de educação emancipadora, pode levar à mudanças na abordagem de ensino de professores em formação inicial. Se considerarmos que os alunos de licenciatura encontram-se em processo de formação, parece-nos desejável que sua prática seja constantemente confrontada, questionada e modificada, no processo contínuo de sua educação profissional. Avaliar experiências anteriores, buscar justificar certas ações, interpretar problemas, são ações constituintes da prática reflexiva.

Vista sob essa perspectiva, a prática do diálogo colaborativo entre professores em formação inicial, na condição de alunos-professores, e o professor formador é um meio bastante viável para a construção do conhecimento. Conforme destaca Verity (2000, apud Jorge, 2003, p.179), a respeito da prática do diálogo colaborativo, “percebemos hoje um movimento na área de formação de professores que adota uma perspectiva sociocultural, na qual as práticas de reflexão, auto-avaliação e narrativas ganham legitimidade”.

Os recentes estudos têm sinalizado para as possibilidades de novos paradigmas de formação que considerem importante a questão da reflexividade, destacando-se aqueles que propõem a formação do professor crítico-reflexivo. Segundo Ghedin (2002), o caminho da reflexão, como modelo de formação, propõe uma série de intervenções que tornam possíveis, aos níveis teórico e prático, um novo modo de ver, de perceber e de atuar na formação dos professores.

Celani (2001), sublinha que a formação do professor é um longo processo, sem atalhos. É um processo interminável e envolve crescimento, o que implica ser um processo dinâmico. Segundo Celani (2001, p. 32) “a formação reflexiva do professor é uma jornada, não um destino, e como tal não deve ser interpretada como uma visão pessimística e utópica da formação de professores, mas sim como uma abordagem de natureza dinâmica”.

Para Consolo (2003, p.63), “a formação para a reflexão deve ser encorajada desde o momento em que decidimos ser professores”. Além disso, a necessidade de uma competência lingüístico-comunicativa da LE em questão, o engajamento reflexivo nas aulas de língua materna, LE e demais disciplinas levarão o professor à competência profissional.

A necessidade de reflexão sobre a prática em sala de aula, como meio de aperfeiçoamento (Cavalcante & Moita Lopes, 1991, apud Blatyta, 1999), visa não só a formação inicial, mas ainda a educação continuada do professor. O senso de plausibilidade de Prabu (1990) é o sentido de como a aprendizagem acontece, de como o ensino a causa ou a mantém.

Vieira Abrahão (1999) levada pela carência de pesquisas na área de formação de professores, especialmente as voltadas para a reflexão e a prática do professor de LE de escola pública e a ausência de projetos oferecidos pelas universidades a professores de LE, elaborou e implementou um projeto de formação continuada para professores de inglês da rede pública estadual envolvendo os núcleos de ensino de uma universidade pública do interior paulista. Analisando reflexões e ações de professores envolvidos nesse projeto bastante vasto, a autora concluiu que há uma necessidade de trabalhar a formação pré-serviço mais adequadamente, voltando-se para o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa e as demais competências mínimas do professor de LE, a partir de uma reflexão e crítica coerente e coesa com a prática de sala de aula dos profissionais sujeitos. A formação em serviço, conforme os resultados da pesquisa, mostrou ser complexa e gradativa, exigindo muita reflexão e aprofundamento teórico.

Os desafios com que se defrontam os países em desenvolvimento reclamam uma forma de prática reflexiva e de participação crítica, enquanto os países mais desenvolvidos, parecem não ter grandes expectativas de seus professores, a não ser que dêem aula. No entanto, não sonhemos, pois, a profissionalização, a prática reflexiva e a participação crítica vão além do *saber fazer* profissional de base, mas supõem sua aquisição prévia. Se os países em transformação estão prontos para mobilizar seus professores na aventura do desenvolvimento, nem sempre têm os meios para formá-los.

Certamente, nenhuma solução mágica resolverá esse problema. Se um país não tem os meios para formar todos os seus professores, pode parecer surrealista defender uma prática reflexiva. De fato, acreditamos que é menos absurdo do que parece. Qualquer pessoa que seja projetada numa situação difícil, sem formação, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade. Os professores cujas competências mínimas são frágeis se arriscam no cotidiano, a perder o domínio de sua aula e tentam, então, desenvolver estratégias mais eficazes, aprendendo com a experiência. Eles muitas vezes descobrem por ensaio e/ou erro, não sem

sofrimento, os conhecimentos elementares que poderiam ter sido construídos durante sua formação profissional na universidade.

É preciso então, ancorar a prática reflexiva sobre a base da competência profissional. A prática reflexiva e crítica não pode se apresentar como pedaço enxertado, e nem mesmo como andar acrescido ao edifício das competências. Ao contrário, são os *fios condutores* do conjunto da formação, das atitudes que deveriam ser adotadas, visadas e desenvolvidas pelos formadores e unidades de formação.

Apesar do conceito de prática reflexiva ser conhecido através das obras de Shön (1983, 1987, 2000) e dos trabalhos recentes estarem mais centrados na formação de professores, ainda persiste uma confusão:

- ⇒ Por um lado, a prática reflexiva espontânea de todo ser humano que enfrenta um obstáculo, um problema, uma decisão a tomar, um fracasso ou qualquer resistência do real ao seu pensamento ou a sua ação;
- ⇒ Por outro lado, a prática reflexiva metódica e coletiva que os profissionais usam durante o tempo em que os objetivos postos não são atingidos.

Um sentimento de fracasso, de impotência, desconforto, de sofrimento desencadeia uma reflexão espontânea para todo ser humano e também para o profissional. Mas este último também reflete em qualquer outra situação, uma vez que lidar com situações desconfortáveis não é seu único motor: sua reflexão é também alimentada pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo o mais próximo possível de sua ética.

Sem dúvida, as evoluções demográficas, econômicas, políticas e culturais transformam os públicos escolares e as condições de escolarização e acabam por obrigar a escola a mudar. Ela se adapta, então, mas o mais tarde possível, de modo defensivo. Na ausência da adesão massiva das pessoas da escola e da universidade a uma política de educação visionária e audaciosa, a mudança social adquire, antes de tudo, aparências de uma imposição a ser ignorada pelo maior tempo possível.

Os numerosos atores e grupos sociais que não mantêm nenhuma ambição nova com relação à escola e à universidade, e, além disso, não têm mais a impressão de que elas fracassem em suas missões tradicionais, não têm nenhuma razão de querer que se forme melhor, que se considere mais e que se pague melhor os professores.

Realmente mesmo aqueles que estão convencidos de que a escola e a universidade devam se adaptar à vida moderna e tornar-se mais eficaz, não estão prontos para elevar o nível de formação e de profissionalização dos professores. Eles mantêm novas expectativas com relação ao sistema educativo, mas recusam-se a admitir que isso custe um centavo a mais. Sabem que não se pode formar professores com um nível mais alto, cobrar mais responsabilidades sem pagá-los melhor; ora, os porta-vozes da economia sempre sonharam como a eficácia crescente que não exigisse nenhum novo investimento. Eles temem que se os professores formados numa prática reflexiva, para a participação crítica e para a cooperação, se tornem os contestadores em potencial, ou pelo menos, interlocutores incômodos.

Para idealistas como nós, o progresso da escola e da universidade é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores. Sejam os lúcidos o suficiente para saber que esse paradigma em termos de ganhos, de nível de formação, de atitude reflexiva, de mobilização coletiva e de pensamento crítico, estão longe de obter unanimidade, mas será que seria esta uma razão para desanimar e renunciar ao paradigma do professor reflexivo?

Acreditamos que não, pois mesmo se há poucas chances de realizá-lo integralmente, a curto ou mesmo em médio prazo, podemos contribuir para orientar as reformas da formação inicial, no sentido que prepare o futuro professor de língua a refletir sobre suas responsabilidades.

Concluimos, pois, que a tomada de uma postura crítica pelo professor representaria uma alternativa bastante eficaz à solução de vários problemas hoje existentes nas escolas e universidades. Castro (1999), do mesmo modo que Liberali (1996), afirma que a reflexão crítica é duplamente importante. Primeiro porque através dela, o professor terá uma visão mais consciente quanto à sua prática, podendo inclusive transformá-la durante este processo. Segundo, porque apresenta efeitos significativos, não apenas no contexto escolar, mas na sociedade como um todo. Do mesmo modo, Magalhães (2002a) acredita que a tomada de uma postura crítica seja a solução para vários problemas escolares. Por meio da prática reflexiva, o educador poderá repensar o ensino de línguas e sua contribuição neste processo enquanto profissional crítico. Por outro lado, a ausência de reflexão durante o processo impede a conscientização desse professor quanto às mudanças necessárias. Logo, para que surjam as mudanças, é preciso, primeiramente, que o professor reflita criticamente sobre seu desempenho enquanto mediador na aquisição do conhecimento. Sobre essa questão, citamos

Freire (1996, p. 43), que considera a reflexão crítica sobre a prática de suma importância à formação de professores e afirma:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer (...). Por isso, é fundamental na prática de formação docente, que o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses, nem acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Basso (2001) faz referência a uma competência pouco divulgada que é a *competência reflexiva*. Segundo a autora, a competência reflexiva faz parte inerente do profissional do novo milênio, o qual deveria mostrar-se capaz de refletir e buscar soluções para os problemas que enfrenta no seu cotidiano. Além dos modismos, ou dos dogmas recebidos durante a formação em serviço, ou ainda como alunos de LE, ou ainda sobrepondo-se à sua cultura de ensinar ditada pelas crenças acumuladas durante a sua caminhada, o profissional reflexivo deveria indagar-se, olhar-se e olhar ao seu redor, buscar em si e no outro, subsídios que o auxiliem na transformação e construção do saber. Embora altamente desejável, a competência reflexiva ainda não se mostra presente em todo professor de LE.

Tendo chegado a uma equação que parece condizer com as necessidades ditadas pela sociedade atualmente, passaremos a seguir, ao capítulo três, a analisar os dados da pesquisa.

CAPÍTULO 3 - O RETRATO DAS COMPETÊNCIAS MÍNIMAS DO PROFESSOR PRÉ-SERVIÇO NA PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE INGLÊS NO CONTEXTO DA PESQUISA

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” Rubem Alves.

3.1 - Introdução

Os dados levantados para esta pesquisa foram obtidos de registros coletados durante o ano de 2006 numa universidade pública no interior do estado de Goiás.

Como apontado no Capítulo 1, esta é uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, utilizando alguns instrumentos de pesquisa etnográfica, tais como questionários, entrevistas, observações e gravações de aula em áudio. Sendo assim, decidimos fazer desta pesquisa um estudo de caso, por entendermos que poderia se constituir numa importante estratégia para a sua execução.

A natureza da metodologia para análise se caracteriza como modelo qualitativo-interpretativista, pois segundo Erickson (1986), o pesquisador tem a liberdade de interpretar os dados coletados.

Neste caso, incluiremos a análise dos fatores internos e externos que influenciam na formação do professor pré-serviço dentro do contexto da pesquisa, bem como as competências deste futuro professor durante a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês.

Os participantes da pesquisa foram quatro alunos do 4º ano do curso de Letras (Português/Inglês) da universidade acima referida, que cursavam as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês. Eram alunos ansiosos por respostas que supostamente seriam encontradas em seus percursos como estagiários. A expectativa era grande e acreditavam que esta oportunidade lhes dava a certeza de uma experiência esclarecedora.

Minha participação como pesquisadora e observadora neste trabalho tem o intuito de produzir dados dessa perspectiva para esta pesquisa. Esses dados são relatados ao longo desta dissertação enquanto descrevo e analiso o processo prático-pedagógico vivenciado numa universidade pública do interior do país, cujo percurso a princípio foi farto em surpresas e problemas a serem resolvidos. Um dos mais flagrantes foi o fato da Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês serem realizados apenas no último ano do curso. Este fato denota quão pouco respeitada e valorizada é a formação do professor de LE (Inglês) no nosso país.

A princípio constatamos uma alienação por parte de muitos alunos que não respeitavam a aula de Prática de Ensino de Inglês. Além disso, registramos ocorrências de descaso quando víamos alunos com outros afazeres durante a aula.

3.2 - O Licenciando de Letras no Contexto da Pesquisa

3.2.1 - Análise dos Questionários e Entrevistas

Neste momento apresentaremos os primeiros dados coletados objetivando relacionar algumas informações preliminares relevantes sobre os participantes da pesquisa. Primeiramente, descreveremos os quatro formandos, seus ideais e expectativas. Abordaremos também as suas práticas, barreiras e sucessos inerentes a eles. Como conclusão relacionaremos as expectativas e frustrações dos futuros professores, não omitindo, porém, as realizações e sucessos obtidos no percurso.

Os três questionários aplicados aos alunos durante o ano letivo de 2006, as suas respostas aos quesitos dos mesmos e as entrevistas foram agrupadas conforme a necessidade de se obter informações específicas previstas para a primeira fase de análise (fatores internos e externos que influenciam na formação do professor pré-serviço de Inglês). Outras informações foram reunidas num segundo bloco (as competências mínimas do professor pré-serviço desenvolvidas durante a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês) através das observações de aula, gravação em áudio e também dos questionários e entrevistas.

Partindo dos fatores internos e externos que interferem positivamente e/ou negativamente na formação do professor pré-serviço de Inglês, notamos que dentre eles se destacam os seguintes:

3.2.1.1 – Fatores Internos

- ⇒ Pouca apreciação do alunado pelos cursos de licenciatura, e no caso deste estudo, a falta de outras oportunidades, ou seja, outros cursos universitários na instituição pesquisada;
- ⇒ Desvalorização do exercício do magistério;
- ⇒ Desmotivação por questões financeiras do profissional de educação;
- ⇒ Conhecimento superficial das disciplinas que o futuro professor pode ministrar;
- ⇒ Baixo custo do curso, ou seja, ensino gratuito;
- ⇒ A possibilidade de se ter um diploma de Ensino Superior.

Com base nessas considerações preliminares, discutiremos, a seguir, algumas manifestações dessa natureza que notamos durante a análise dos dados.

Quando perguntamos aos participantes da pesquisa em questionário e entrevista sobre o que os levaram a prestar vestibular para o curso de Letras (Português/Inglês), notamos por um lado, uma enorme falta de motivação pelo curso, e por isso um contentamento pela oportunidade que tinham à sua disposição naquele momento. Podemos observar nos excertos das entrevistas e questionários abaixo a confirmação de nossa análise, transcritos na seqüência:

Pesquisadora: - Por que você decidiu prestar vestibular para o curso de Letras?

AP - Rubi: Entrevista - *Bem... pra dizer a verdade por falta de outras opções, como Letras era o curso que mais me identificava na área de humanas, lá fui eu fazer o vestibular. E passei. Aqui estou.*

AP - Esmeralda: Entrevista - *Dentre os cursos oferecidos pela universidade, Letras me pareceu o melhorzinho, despertando em mim maior interesse devido à possibilidade de se estudar melhor a Língua Inglesa.*

AP - Turmalina: Questionário - *Na verdade eu queria ser jornalista e trabalhar em imprensa escrita, em Londres. Pensei que estudando Língua Portuguesa eu aprenderia a escrever e estudando Língua Inglesa aprenderia o idioma para ser uma boa profissional de jornalismo.*

Buscando entender as razões que os levaram a optar pelo curso de Letras, encontramos em suas respostas, pistas fortes de que esta opção não foi tão consciente, uma vez que apontam uma identificação superficial para com o curso. A preferência por estudar Inglês, Português e Literatura, revela ainda a existência de dois tipos de motivação necessárias à aquisição de línguas: a integrativa e a instrumental. Segundo Krashen (1982), estas duas motivações podem ser suficientes para garantir a permanência do aluno no curso e conseqüentemente à aquisição da nova língua, e neste caso, de entender melhor o funcionamento e uso da língua materna.

Pesquisadora: - **O fato de ser uma instituição pública, isto é, ensino gratuito, pesou na sua decisão pela escolha do curso, e da instituição? Ou não?**

AP - Rubi – Questionário - *Com certeza, se eu tivesse que pagar não conseguiria, e se tivesse que pagar, faria outro curso. Quando optei por Letras, pensei que fazendo o curso aqui na XX, seria muito melhor para meu currículo na hora de procurar emprego, por ser uma universidade estadual.*

AP - Turmalina: Entrevista - *Claro que pesou, afinal, a impressão que temos é que as universidades públicas são melhores formadoras e o status depois de formada pesa mais também no currículo, além de ser uma economia enorme pra quem não tem grana pra bancar estudos em outro lugar.*

AP - Ônix: Questionário - *Pesou sim, porque eu só gastaria com o transporte e com as xérox, além do mais, como já sou professor, um diploma expedido por uma universidade estadual contará muito no meu currículo e no meu salário.*

A falta de boas condições financeiras para arcar com as despesas no Ensino Superior, é passível de ser explicada pela escolha e enorme procura dos alunos pelas faculdades e/ou

universidades públicas para se conseguir um diploma de Ensino Superior e uma boa profissionalização. Segundo Freire (1996), a universidade pública ainda é a melhor alternativa para aqueles que não detém o poder financeiro e social.

As universidades públicas, apesar das condições muitas vezes precárias e da falta de recursos (humanos e materiais) ainda não perderam seu brilho. Sabemos que a qualidade do ensino precisa melhorar, e que quem ensina são exatamente os professores. Então, eles precisam se atualizar, participar mais de eventos, fazer cursos de formação continuada e de aperfeiçoamento, além de refletir constantemente sobre a sua prática.

É incrível como os alunos vêem a formação educacional e cultural como uma busca de fortalecimento das chances de se conseguir um bom emprego, um bom salário que não seja necessariamente na área de ensino. Portanto, verificamos que os informantes da pesquisa vêem na formação acadêmica o porto seguro, a chance de se conseguir um bom emprego e um salário digno, mesmo que não seja na área que eles gostariam. Muitos parecem já ter perdido até a vocação e vão a procura de um diploma universitário que possa provar que eles têm formação em nível superior.

Seria importante então, que os formadores incentivassem os seus alunos a pensarem no papel do educador e que refletissem sobre a tarefa tão determinante que tem o professor para a formação do cidadão, pois a vocação se manifesta pelo entusiasmo à profissão, pelo prazer em estar em contato com os educandos em todas as situações pedagógicas e pela eficiência com que exercem o magistério, num perfeito relacionamento interpessoal com os seus alunos.

Pesquisadora: - Quais eram as suas expectativas com relação ao curso que você está concluindo? Elas se concretizaram? Explique, por favor.

AP - Rubi: Entrevista - *Esperava receber muitas informações e aprender bastante sobre Literatura, Português e Inglês. Infelizmente não aconteceu o que esperava, pois quando entrei na faculdade, eu sabia muito mais sobre Literatura do que sei hoje. A Língua Portuguesa eu aprendi porque estudei muito em casa com minha mãe. A Língua Inglesa, aprendi bastante no cursinho, porque as matérias que são passadas nas aulas de Inglês, a maioria delas, eu já havia visto lá.*

AP - Ônix: Questionário - *Eu esperava aprender muito mais, novas técnicas de ensino, ampliar meu vocabulário, e ampliar meus conhecimentos gramaticais. Para ser sincero, nada do que eu esperava se concretizou. A única coisa nova que realmente aprendi e conheci foi sobre a Lingüística Aplicada ao ensino de línguas, que até antes da faculdade eu não conhecia.*

AP - Turmalina: Entrevista - *Minhas expectativas eram de aprender a falar Inglês e de aprender a escrever em ambas as línguas. Não saio completamente satisfeita do curso, ao contrário, me sinto despreparada e tenho a impressão de que o pouco que eu já sabia já não sei mais. Descobri que já não quero mais ser jornalista, porque não sei escrever em Língua Portuguesa e não sei falar Inglês. Agora quero ser professora porque acho que sou incapaz de ser uma boa jornalista.*

AP - Esmeralda: Entrevista - *As expectativas eram as melhores possíveis com relação à aquisição de novos conhecimentos, mas infelizmente essa aquisição não ocorreu de forma esperada. O que se viu foi um ensino amplamente defasado e posso dizer que em quatro anos de curso, poucos foram os professores que conseguiram passar algo novo e satisfatório, mas também com este currículo horrível e desatualizado fica difícil, não é?*

Pudemos observar que na fase de ingresso na universidade, o aluno se adentra no meio acadêmico com otimismo, empolgado e cheio de expectativas. Ele espera encontrar na universidade os conhecimentos e as teorias que lhe faltam, e também espera encontrar professores receptivos, bem informados e dinâmicos, aulas criativas, disciplinas atraentes e que aliem a teoria a prática.

Ao nosso ver, essas expectativas e desejos têm mínimas chances de se tornarem realidade dentro de uma estrutura organizacional *do ainda vigente currículo dos cursos de Letras*, que se fecha praticamente nas licenciaturas, não abrindo outras opções frente às novas necessidades do mercado, limitando os profissionais a serem somente professores de línguas.

Almeida Filho (1993) sugere outras áreas que poderiam caber em currículos de Letras, algumas encontradas nos anseios e respostas dos alunos, outras inovadoras, como a possibilidade de previsões nestes currículos ou cursos de requisitos de formação permanente, em serviço, de formadores em níveis posteriores à graduação, no aperfeiçoamento lato senso, no mestrado e no doutorado.

Como professores comprometidos com a formação de profissionais mais atualizados, acreditamos que o curso de Letras em questão deveria rever a sua grade curricular, a proposta do curso e conseqüentemente a formação de seus docentes e os planejamentos de curso no que se refere ao estudo de Língua Inglesa e disciplinas afins. Sugerimos esta reavaliação e reestruturação por estarmos há algum tempo atuando como docente de Inglês e outras disciplinas, pois durante esta experiência percebemos inúmeras falhas e também anseios e necessidades dos alunos que estão prestes a concluírem um curso superior e enfrentarem o mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente.

Analisando a grade curricular do curso de Letras então questão, percebemos que os alunos durante os primeiros anos acadêmicos não têm nenhuma base teórica do que venha a ser o ensino-aprendizagem de línguas. Segundo a grade vigente, durante os três anos, os alunos apenas estudam o Inglês, isto é, tentam aprender regras e a se comunicar, mas não têm a menor noção de como ensinar esta mesma língua que estão aprendendo. O curso não oferece disciplinas específicas e importantes para a formação do futuro professor de Língua Inglesa. Então, apenas no último ano acadêmico é oferecida uma disciplina que talvez venha a suprir esta carência teórico-prática sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas: a Prática de Ensino de Inglês. É partindo de desta lamentável realidade que propomos uma mudança urgente neste cenário de ensino superior. Sabemos que uma mudança curricular no curso de Letras exige muito mais que estudos teóricos, trocas de idéias, pesquisas e experiências docentes e as necessidades reais dos alunos. Precisamos de autonomia político-pedagógica na instituição pesquisada para legitimar tal alteração na grade curricular, e isto infelizmente ainda não temos.

Sendo assim, devemos trabalhar com aquilo que nos é permitido, ou seja, uma reestruturação dos planejamentos de curso, com novas unidades de ensino, baseadas na prática e reflexão do aluno sobre as inovações no ensino-aprendizagem de LE (Inglês).

Pesquisadora: - A tão sonhada formação profissional como professor (a) de Inglês condiz com o tipo de formação que você está tendo?

AP - Rubi: Questionário - Não. *Como disse anteriormente, imaginava receber dicas de como lidar com os alunos. Esperava aprender de verdade, como me comportar numa sala de aula, como tornar a aula interessante. Infelizmente não aprendi essas coisas durante minha formação. Tudo que eu aprendi até hoje devo ao curso de Inglês onde*

estudei, à minha mãe, a alguns colegas de trabalho, a alguns professores da faculdade também e ao tempo que estou como professora de Inglês na sala de aula.

AP - Esmeralda: Questionário - *Não, pois não me sinto preparada com a formação que tive até agora. Não houve melhora no meu domínio da língua, pois o que sei aprendi no cursinho de Inglês, e eu não adquiri conhecimentos satisfatórios com relação à didática em sala de aula.*

AP - Turmalina: Entrevista - *Jamais! Particularmente, eu não tive nenhum incentivo ao estudo da língua, os horários disponíveis para os estudos em sala de aula foram e ainda são totalmente inconvenientes e os métodos que estudamos teoricamente não são aplicados pelos professores nas aulas.*

AP - Turmalina: Questionário - *Estudamos apenas como alunos, sem imaginar que um dia poderíamos ser professores de Língua Inglesa. Pelo menos eu penso assim, não quero jamais entrar em sala de aula para lecionar Inglês, pois não tenho competência pra isso. Posso ser professora até de História, honestamente não seria capaz de tomar o tempo de um aluno ensinando o que não sei.*

AP - Ônix: Entrevista - *Não, eu aprendi muito no curso de Inglês e também com a prática. O curso de Letras além de ajudar os alunos no processo de ampliação de seus conhecimentos, deveria mostrar aos futuros professores como agir em determinadas situações e como utilizar os recursos disponíveis de forma correta.*

Passando para a análise dos aspectos da formação profissional advinda do curso de Letras em questão, percebemos que a grande maioria dos participantes da pesquisa não atribui à graduação a sua atual competência lingüístico-comunicativa, mas sim aos cursos particulares de idiomas.

Buscando dados que nos falam do tipo de formação adquirida em LE (Inglês), notamos que os conteúdos trabalhados no curso de graduação em questão deram pouco ou nenhum embasamento para a atuação destes futuros professores de Inglês em sala de aula.

É lamentável perceber que após quatro anos de formação, o licenciando tem ainda a idéia de que a universidade deva ter a *fórmula mágica* para ensiná-lo a lidar com situações diversas de ensino-aprendizagem de Inglês. A função da universidade é dar condições para

que o aluno através da teoria, da prática e da reflexão consiga criar a sua *própria fórmula mágica*, e não distribuir porções de um saber fragmentado.

Segundo a Declaração Mundial sobre a Educação Superior do Século XXI “Visão e Ação” da UNESCO (Paris, outubro de 1998) as instituições de Educação Superior devem formar os estudantes para que se tornem cidadãos bem informados e profundamente motivados, providos de um sentido crítico e capazes de analisar os problemas da sociedade, buscar soluções e assumir responsabilidades sociais.

Percebemos que os alunos ainda acreditam que formação e treinamento são similares. A formação do professor de línguas pressupõe o desenvolvimento de competências específicas, muito além de técnicas e/ou procedimentos que dinamizem sua práxis e facilitem o ensino e aprendizagem de Inglês. Sant’ Ana (2005, p. 26) critica a formação do futuro professor de LE baseada em métodos, técnicas e abordagens de ensino de línguas, pois segundo ele “a imitação liquida a beleza da profissão de ensinar...”. Por isso, precisamos deixar bem claro para o aluno que a sua formação não é algo estanque, acabado, mas que está em fase de construção sempre.

Precisamos também, reavivar o ânimo dos futuros professores para que eles não se sintam frustrados e decepcionados pela formação que não estão tendo ou que não tiveram na universidade. É possível reverter este quadro se houver interesse e esforço por parte do futuro professor, seja através de seu engajamento em associações de professores de línguas, ou em cursos de formação continuada, participação em eventos na área, com as leituras, dentre outros.

Para Libâneo (1998, p.1), os encontros, seminários e congressos “são ingredientes necessários e, em certos casos, imprescindíveis ao desenvolvimento profissional de educadores”. O autor diz ainda que tem havido no Brasil um número enorme desses eventos para variados segmentos de profissionais da educação, entretanto, ela alerta que muitos cursos fazem parte de um *mercado de entusiasmo*, ou seja, são “tipo cursos de auto-ajuda, de festejamento exarcebado do lado emocional das pessoas, de críticas aleatórias a tudo e a todos, de transformação da escola em mero local de convivência social, de celebração das relações humanas” (Libâneo, 1998, p.2).

Nóvoa (2002), acredita que manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios

da profissão do educador. Segundo o autor (op.cit.) concluir uma licenciatura é apenas uma das etapas do seu longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver alunos querendo aprender.

Quando questionamos aos informantes da pesquisa sobre as suas expectativas em relação ao curso e sobre o exercício do magistério, alguns alunos que nunca tinham ministrado aulas de Inglês, mostraram-se pouco entusiasmados com esta idéia e/ou possibilidade, talvez por exercerem outra profissão, ou mesmo pela desvalorização que esta profissão vem sofrendo ultimamente.

Pesquisadora: - Você pretende realmente exercer a profissão de professor de Inglês? Onde você pretende exercer a profissão? Em escola pública? Escola particular ou curso de Inglês?

AP - Turmalina: Questionário - *Realmente não pretendo ser professora de Inglês, se for professora um dia, será de Literatura. Não digo nem de Língua Portuguesa, que também não sou apaixonada por lecionar a língua, de Inglês, nem pensar.*

AP - Esmeralda: Entrevista - *Não é a profissão que almejo, mas se vier a exercer, será como professora de Inglês em curso de línguas, por ser melhor remunerado e por ter melhores condições de trabalho, eu acho.*

AP - Ônix: Entrevista - *Sim, sou professor de Inglês e hoje eu acho que isso seja algo realmente importante para mim, é meu ganha pão. Vejo que atuando posso ter chances de conseguir em médio prazo outras oportunidades, quem sabe.*

AP - Rubi: Questionário - *Na verdade já estou exercendo a profissão de professora de Inglês, porém gostaria de ter a oportunidade de partir para uma outra área.*

Parece-nos bem representativo o quadro daqueles que se mostraram inseguros quanto a tomar a profissão de professor de Inglês como definitiva, nos levando a questionar se o curso de Letras atingiu as expectativas do formando, ou se este, já de antemão, se reconhece frustrado com a realidade que o curso lhe apresenta.

Notamos que apenas os alunos que já atuam como professores de Inglês têm como ideal firmemente estabelecido à carreira docente.

Quanto ao lugar onde a experiência do magistério seria concretizada para aqueles que pretendem exercer a profissão de professor de Inglês, percebemos que não é nada alentador o indicativo de intenção futura do trabalho profissional. O que nos preocupa é o fato de alguns futuros professores se aterem às escolas de línguas na busca de experiência e melhor remuneração. Muitas das escolas, não raro, oferecem aos alunos um ensino pouco qualificado, um treinamento, sem uma base reflexiva que, às vezes, é flagrantemente insuficiente.

Segundo Almeida Filho (2003) isto se deve à ausência de controle governamental sobre as escolas de línguas. Muitas delas contratam professores não qualificados e que não possuem as competências mínimas necessárias a um professor de LE, mostrando preocupação somente com a competência lingüístico-comunicativa.

É sabido que, às vezes, muitos professores tiveram pouco ou nenhuma preparação didático-pedagógica, mas em algumas escolas isto não parece ser um item tão importante, pois muitas vezes ao se contratarem professores, exige-se muito mais os títulos, certificados de experiência e formação acadêmica que alguma comprovação do bom desempenho lingüístico-comunicativo e didático em sala de aula.

Já os professores nativos da língua-alvo, apesar do domínio do idioma, na maioria dos casos, não possuem embasamento teórico-pedagógico e, conseqüentemente, não atendem às exigências para contratação nas escolas regulares. Os baixos salários, a carga horária fechada, com turmas heterogêneas e sempre abarrotadas de alunos, assim como a falta de material didático são fatores que certamente afugentam o futuro professor de Inglês da escola pública.

Sobre o conhecimento que o futuro professor de Inglês deve ter, perguntamos:

Pesquisadora: - Que conhecimentos você considera importantes e que devem fazer parte da formação do professor de Inglês?

AP - Esmeralda: Questionário - *Antes de tudo uma boa formação deve garantir que a pessoa tenha um melhor domínio da língua tanto na forma escrita como falada. Um bom professor deve dominar aquilo que ministra, passando seus conhecimentos de forma clara, dinâmica, ou seja, da melhor forma possível. A aprendizagem da língua com técnicas de melhor ensiná-la, deve também fazer parte desse processo de formação.*

AP - Turmalina: Entrevista - *A gramática, a fonética (o que simplesmente não existe no nosso curso) e os métodos, técnicas e abordagens de ensino de Inglês, e o mais importante, o professor deve “ser apaixonado pela Língua Inglesa e pela sua cultura”.*

AP - Rubi: Questionário - *Um professor deve ter conhecimento da gramática da Língua Inglesa, da pronúncia, ou seja, saber se comunicar com desenvoltura. Acredito que o professor deve estar bem informado sobre as dinâmicas e músicas que possam ser utilizados para despertar o interesse do aluno.*

AP - Ônix: Entrevista - *Conhecimentos da língua (as quatro habilidades), conhecimentos pedagógicos, didáticos e principalmente tentar mostrar ao futuro professor como se adaptar em determinadas situações, como excesso de alunos, indisciplina, etc.*

Notamos que os informantes da pesquisa idealizam o desenvolvimento da proficiência na língua-alvo como parte essencial na formação do bom professor de Inglês. Cavalcanti & Moita Lopes (1991), Sant’Ana (2005) e Moura (2005), ressaltam que os cursos universitários de formação de professores de LE enfatizam demais o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que esta ênfase, de alguma forma, seja revertida na melhoria do ensino.

Sabemos que só o domínio da língua falada e escrita não é suficiente para dar respaldo e garantir o sucesso do futuro professor de Inglês em sala de aula. Assim como somente conhecer os métodos, técnicas e abordagens de ensino de línguas não garante ao professor o sucesso esperado sempre.

Acreditamos que todo profissional precisa ter competência na área específica em que trabalha, podendo adquiri-la de várias formas, através do estudo, das leituras e da experiência.

Uma outra competência é igualmente importante, *a interpessoal*, que está ligada à habilidade de se conseguir lidar atenciosa e eficazmente com as pessoas, de acordo com as necessidades de cada um e às demandas e exigências da situação. Dentre os inúmeros fatores existentes nas escolas, como classes superlotadas, pouca ou total ausência de boas condições materiais, volume de conteúdo a ser vencido a cada semestre/ano, grande número de turmas dentre outros, deixam o professor pouco tempo para os procedimentos docentes de relacionamento interpessoal.

Entretanto, há professores que trazem no semblante a própria manifestação de alegria e realização pelo magistério. Para eles ministrar aulas é satisfação e não obrigação. Suas aulas são movimentadas, seus alunos falam livremente, debatem, costumam contra-argumentar e não receiam pedir novas explicações. Estes professores estão sempre prontos para enfrentar e vencer os desafios da profissão.

O que nos chamou bastante a atenção, foi a expressão de uma participante, “*ser apaixonado pelo Inglês e sua cultura*”, pois isso reforça ainda mais o fato de que fatores afetivos carregam muita influência no ensinar e aprender uma nova língua. A atitude positiva de gostar do que se faz, e fazê-lo com amor, dedicação, presteza e responsabilidade é um indicativo que certamente facilitará o ensino do futuro professor de Inglês e a aprendizagem do seu aluno. Este posicionamento encontra respaldo em vários lingüistas aplicados (Almeida Filho, 1993, 1997, 1999; Basso, 2001; Freitas, 2002, dentre outros), porém tem em Krashen (1982) seu maior defensor com a hipótese do *filtro afetivo*.

Almeida Filho (1993) aponta que alunos de escolas públicas do Brasil lidam com muitas limitações quanto ao aprendizado de Inglês, que é a língua de maior oferta no currículo escolar. Ele observa que o ensino é super focado na explicitação da estrutura da língua (sem que apareçam usos desse conhecimento). Além de trabalhar muitas horas por dia, seja como professor regente ou como aluno-professor, muito mais que o bom senso sugere e a qualidade de vida estabelece, o professor de línguas precisa estar atualizado. Além de ser alegre, compreensivo, carinhoso e atencioso com os alunos, o professor de línguas precisa estar por dentro das inovações pedagógicas, conhecer estratégias de ensino que empolguem, sistema de avaliação que dignifiquem a pessoa, jogos que desenvolvam nos alunos a plenitude de suas habilidades. Enfim, o futuro professor de Inglês precisa estar integralmente atualizado.

Passaremos a seguir a analisar os fatores externos que interferem na formação do futuro professor de Inglês no contexto da pesquisa.

3.2.1.2 - Fatores Externos

Dentre os fatores externos que interferem na formação do futuro professor de Inglês no contexto da pesquisa, temos:

- ⇒ Unidade universitária com estrutura física inadequada (salas de aulas desconfortáveis, não há um auditório e/ou teatro para realizações de eventos, quadra de esporte em estado precário de utilização, laboratório de informática em fase de implementação e escassos recursos materiais e financeiros);
- ⇒ Laboratório de Línguas incompleto e com carência de diversos recursos materiais para fazê-lo funcionar efetivamente;
- ⇒ Biblioteca com espaço físico insuficiente para atender a grande demanda de alunos da universidade, e que não dispõe de recursos tecnológicos para busca rápida de informações sobre livros e outros materiais;
- ⇒ Acervo bibliográfico insuficiente (apenas duzentos e cinquenta e dois diferentes títulos incluindo as áreas de Inglês e afins, sendo a maioria destes com apenas um exemplar disponível), desatualizado e em péssimas condições de uso para que se desenvolva uma competência teórica satisfatória nos futuros professores de Inglês;
- ⇒ Grade curricular¹⁶ antiga e desatualizada que não atende aos anseios do futuro professor de Inglês;
- ⇒ Corpo docente pouco capacitado, ainda com pouquíssimos professores mestres e doutores.

Sobre os fatores externos que podem ou não interferir na formação do professor de Inglês, nós perguntamos:

Pesquisadora: - **A instituição onde você está cursando Letras atende aos requisitos mínimos necessários para que você desenvolva as suas competências e se torne um bom professor de Inglês?**

AP - Turmalina: Questionário - *Não. Não existe um ambiente de aprendizado digno, salas confortáveis e climatizadas. As aulas, “todas” são ministradas em português. Não existem projetos que incentivem a produção científica, ou mesmo a troca de experiência com a língua-alvo. Nós deveríamos, nas aulas de Inglês estar em contato com a língua de todas as formas, inclusive com a cultura desta língua, para quê? Para aprendermos as expressões que são usadas nos momentos que esta cultura pede. Eles não*

¹⁶ Vide em Anexo III a Grade Curricular do curso de Letras em questão.

comem feijoada e não fazem festa junina, eles têm o 4 de Julho e o churrasco deles é diferente, e é disto que eles falam.

AP - Ônix: Entrevista - *O espaço físico não é o maior problema. A biblioteca, possui apenas dois livros de Lingüística Aplicada e este é um bom exemplo de quão decadente ela é. Quanto aos professores, existem dois ou três que podemos tomar como exemplos; estes são a metade boa. Os outros professores são ótimos em relação à competência afetiva, porém não venho à faculdade para fazer amigos e sim, para aprender, e nesse ponto, eles deixam muito a desejar. Não há uma continuidade de aprendizagem, e o futuro professor de Inglês, aprenderá mais no seu dia-a-dia que em algumas aulas.*

AP - Esmeralda: Questionário - *A instituição onde estou cursando Letras apresenta defasagens desde o espaço físico até a forma de ensinar. Os recursos até existem, mas não são suficientes para suprir todas as necessidades. A universidade possui uma biblioteca decadente, um laboratório de línguas incompleto, faltam materiais que possibilitem um melhor aprendizado. Existe uma notória diferença entre um professor e outro no que diz respeito à sua formação com relação a Língua Inglesa, fato este que não permite uma seqüência satisfatória de aquisição de conhecimentos.*

AP - Rubi: Entrevista - *Não. Nós temos o laboratório de línguas, mas faltam muitos recursos para que ele seja utilizado com eficácia. Os livros dos quais necessitamos, não tem na biblioteca. Não podemos contar com a possibilidade de fazer pesquisa, pelo menos no meu curso.*

A despeito dos resultados de pesquisas já realizadas e dos encaminhamentos propostos pelos pesquisadores na área de ensino e aprendizagem de línguas, a falta de proficiência oral de professores, com pouca ou muita experiência profissional na língua-alvo, continua a ser uma das razões pelas quais, muitas vezes, numa aula de LE, o que falta é a presença da língua estudada, que dificulta o aluno a conceber a LE como uma nova forma de comunicação e expansão cultural.

Com base nos depoimentos dos participantes da pesquisa, acreditamos que esta angustiante realidade possa ser atribuída a escassos recursos físicos e instrumentais para o desenvolvimento das habilidades orais, sem contar que, às vezes, a abordagem de ensino do professor é extremamente direcionada para as formas da língua, e não para o uso da mesma.

Concluimos que a insatisfação dos alunos em relação aos fatores externos, como a estrutura física da instituição, biblioteca, laboratório de línguas, acervo bibliográfico, qualidade das aulas e à formação profissional do docente do Ensino Superior, dentre outros, é notória e todos estes fatores certamente interferem diretamente no desenvolvimento das competências mínimas do futuro professor de Inglês e não tranquilizam o seu futuro desempenho.

A formação que deveria ser o esteio e a mola propulsora do sucesso acadêmico, o futuro profissional de Inglês, aliados a estes fatores acabam por denegrir a imagem e o objetivo real da universidade, pois não sobrepuja as demandas diárias e o compromisso de formação de qualidade.

Em face de um ambiente inadequado, precário, decadente, com carência de material didático atualizado e ausência de profissionais competentes, as decepções vivenciadas pelos alunos acabam por colocá-los em desvantagem e em um estágio de quase dormência interior, desestimulando-os para qualquer desenvolvimento pessoal e profissional promissor. Então, perguntamos às autoridades que se dizem competentes e responsáveis pelo Ensino Superior:

- Como desenvolver satisfatoriamente a competência teórica e conseqüentemente, as competências aplicada e profissional se não encontramos nas prateleiras da biblioteca da universidade pesquisada sequer livros e/ou dicionários de Inglês, periódicos, revistas e jornais na área de Língua Inglesa e áreas afins, dentre outros materiais de que precisamos, para fazermos pesquisas, leituras e nos embasarmos teoricamente para podermos praticar em sala de aula o que supostamente deveríamos ter aprendido na universidade?

Parece-nos que esta pergunta tem uma possível resposta: Investimento. É necessário investir na educação, no Ensino Superior e no desenvolvimento profissional dos docentes e alunos-professores com ações mais diretas e realmente eficazes. São necessárias políticas públicas e lingüísticas que estejam de acordo com o mundo globalizado, com a situação específica do país e com as exigências do mercado de trabalho. Estas políticas não podem ficar apenas no papel, mas deverem ser executadas verdadeiramente, com a finalidade de reestruturar e aperfeiçoar o ensino.

O que nos chamou atenção foi que os futuros professores de Inglês parecem ter consciência de que adquirir conhecimentos na língua-alvo não é só saber falar e escrever corretamente. Os futuros professores de Inglês têm a consciência da extensão e do significado

de conhecer e adquirir a cultura de outros países. Eles parecem entender que, ao se dominar uma outra língua, tem-se conseqüentemente, o domínio da cultura dos povos que a usam como expressão e manifestação cotidiana de suas vidas, e que entender os costumes e a vida diária de um povo, através da língua usada pelo mesmo, leva o aluno à aquisição simultânea desta língua. Para Basso (2001), saber uma língua implica mais do que somente dominar o sistema abstrato desta língua, pois há uma necessidade sociocultural imbricada no processo.

Diversas são as razões para que a graduação em Letras na instituição pesquisada não realize o seu objetivo maior que é dar uma formação inicial de qualidade. Uma delas é a inexistência de incentivo à pesquisa científica e desenvolvimento de projetos extracurriculares, ficando evidente que a universidade não tem apoiado políticas de incentivo à pesquisa, nem em âmbito de seu professorado e nem em relação ao seu alunado. Em relação à pesquisa com o objetivo de desenvolvimento profissional, Mateus (2002, p. 7) afirma que ela é o “elemento básico de todo processo educativo e emancipatório” e que é por meio dela que se desenvolve a atitude do aprender a aprender, ou seja, a capacidade de elaboração própria.

A estrutura curricular ultrapassada e fixa do curso lidera também os problemas concorrentes para uma competência profissional nada adequada, seguida pela não qualificação dos professores-formadores. Segundo Teixeira (1989), a atual organização dos cursos de Letras, advém ainda de 1930, quando foi criada a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil (curiosamente este foi o primeiro nome que recebeu a instituição pesquisada quando iniciou seus trabalhos em 1985), que viria, tardiamente, reviver as fontes da tradição, implantando os estudos acadêmicos *desinteressados* como base da cultura nacional. Desde então, poucas novidades, foram introduzidas, sendo a Lingüística a única que passou a reger, juntamente com as duas disciplinas mestras – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, todo o curso, enquanto que as demais estão sempre tentando se sustentar, buscando espaço e voz para se destacar na desarmonizada sinfonia das Letras mal tocadas.

Assim, perdido entre as tentativas de sustentar o conservadorismo dos estudos clássicos, chamados *desinteressados* e o pragmatismo ditado pelo mundo globalizado, encontra-se o currículo de Letras, gritando por mudanças urgentes.

A respeito da formação continuada do docente de Ensino Superior e da qualidade de suas aulas, sabemos que os maiores desafios que eles têm para seu desenvolvimento profissional são a falta de tempo e de dinheiro. Acreditamos que, na maioria dos casos, a falta

de tempo é consequência de baixos salários, que faz com que o professor tenha que trabalhar com uma grande carga, contribuindo para o desgaste e queda da qualidade das aulas. Libâneo (1998) reforça a necessidade de que as instituições de ensino invistam na formação contínua de seus professores.

O desenvolvimento profissional é um processo para o qual é necessário tanto que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, quanto que o professor tome para si a responsabilidade com sua própria formação. (Libâneo, 1998, p.9).

Após analisarmos os fatores internos e externos responsáveis pela inadequação na formação do futuro professor de Inglês, alvo de nossas atenções, passaremos a seguir a discutir a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês no contexto da pesquisa.

3.3 - A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês no Contexto da Pesquisa

3.3.1 - Sobre a Prática de Ensino de Inglês

A Prática de Ensino de Inglês no contexto da pesquisa se dá de uma forma muito peculiar, pois acontece apenas no último ano do curso de Letras, com uma carga horária anual de apenas sessenta e oito aulas, sendo somente duas aulas por semana, onde são trabalhados conteúdos teóricos específicos ao ensino-aprendizagem de línguas (Inglês).

A *ementa*¹⁷ da disciplina Prática de Ensino de Inglês propõe uma reflexão sobre e na prática pedagógica, sugerindo mudanças conscientes no ensino de Língua Inglesa, além de compreender a realidade, aproximando a prática real da ideal.

Dentre os *objetivos*¹⁸ da Prática de Ensino de Inglês no contexto da pesquisa, identificamos os seguintes:

¹⁷ Vide em Anexo IV o Plano de Curso da Prática de Ensino de Inglês.

¹⁸ Vide em Anexo IV o Plano de Curso da Prática de Ensino de Inglês.

- ⇒ Qualificar os futuros professores para atuação no mercado de trabalho, tendo em vista as novas abordagens que enfatizam a comunicação como fator principal na aquisição de LE que, neste caso, é o Inglês;
- ⇒ Analisar temas básicos para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem de LE – Inglês;
- ⇒ Proporcionar análise de estratégias que dificultem ou beneficiem a aprendizagem de uma LE com a finalidade de compreender seu próprio processo de aprendizagem e do seu aluno;
- ⇒ Possibilitar aos alunos-estagiários uma profunda reflexão sobre o papel do professor numa perspectiva integradora que leve em conta o aprendiz como um todo, em seus aspectos afetivos (sentir), cognitivo (pensar) e motor (agir) e também o contexto onde estão inseridos.
- ⇒ Familiarizar os alunos com os princípios básicos da metodologia com relação ao ensino de Inglês como LE/L2, com ênfase no ensino das quatro habilidades, planejamento de curso e de aula, manejo de classe, etc.

As aulas de Prática de Ensino de Inglês no primeiro momento são ministradas na língua portuguesa, utilizando uma metodologia de aulas expositivo-dialogadas com uso de recursos audiovisuais, onde é feito um estudo rápido do referencial teórico sobre o ensino-aprendizagem de línguas e trabalhando os conceitos de:

- ⇒ Linguagem, Língua, Língua Estrangeira;
- ⇒ Lingüística Aplicada e ensino de línguas;
- ⇒ Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas;
- ⇒ Conceituação de método, abordagem e técnica de ensino;
- ⇒ O modelo de Operação Global de ensino de línguas;
- ⇒ Language acquisition e language learning;
- ⇒ How to be a good teacher? How to be a good learner?;

- ⇒ Aspectos políticos da formação do professor de línguas;
- ⇒ As competências do professor de línguas;
- ⇒ Planejamento de curso e plano de aula;
- ⇒ Análise e produção de material didático, dentre outros.

Após o estudo do referencial teórico, os alunos passam a ministrar micro-aulas na língua-alvo, na universidade durante a aula de Prática de Ensino, tentando aliar o conhecimento da Língua Inglesa com o conhecimento teórico estudado à prática. As micro-aulas são intituladas de *micro-ensino*, onde cada aluno é contemplado com um conteúdo através de sorteio. Cabe ao aluno-professor planejar sua aula e preparar os recursos didáticos que utilizará, sempre com a orientação de um dos professores da referida disciplina. A duração da micro-aula é de aproximadamente vinte e cinco minutos e o aluno-professor é avaliado pelos seus professores-orientadores através de uma *ficha de avaliação*¹⁹ do micro-ensino, seguindo critérios já discutidos e orientados *a priori*. Após a apresentação da aula, os professores de Prática de Ensino de Inglês a comentam, fazendo correções e/ou dando sugestões aos alunos.

Com certeza este é um momento muito importante na formação do futuro professor, que além de ter que mostrar desenvoltura pedagógica, manejo de classe, conhecimento, criatividade e clareza na exposição das idéias e habilidade de comunicação na língua-alvo, tem também que superar o nervosismo e a insegurança aparentes.

Sendo assim, parece-nos importante salientar neste momento é que a Prática de Ensino de Inglês parece ser um espaço de disputa de saber e poder, como toda sala de aula, em que o tornar-se professor de Língua Inglesa implica em uma avaliação constante da relação do aluno-professor com esta língua (seu saber, mais do que seu conhecer sobre ela), feita pelo professor-orientador e pelos colegas e também em uma auto-avaliação feita pelo próprio aluno (desse seu saber).

Com a finalidade de conhecer um pouco mais sobre o Estágio Supervisionado de Inglês no contexto da pesquisa, passaremos a seguir a tratar mais detalhadamente sobre o mesmo.

¹⁹ Vide em Anexo IX a Ficha de Avaliação do Micro-ensino – Orientador.

3.3.2 - Sobre o Estágio Supervisionado de Inglês

O Estágio Supervisionado de Inglês no contexto da pesquisa se dá também de uma forma muito peculiar, pois acontece apenas no último ano do curso de Letras, com uma carga horária de duzentas horas distribuídas entre as atividades de observação reflexiva, regência, elaboração e execução de projetos e a organização do portfólio.

A *ementa*²⁰ da disciplina Estágio Supervisionado de Inglês sugere o seguinte:

Diretamente ligado à formação do docente, o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa busca preparar os alunos para uma ação pedagógica que atenda às aspirações próprias do mundo moderno sob um olhar crítico e inovador, propondo assim uma mudança consciente no ensino de Inglês. Esta disciplina oportuniza a observação, análise, interpretação, aplicação e adaptação dos conhecimentos teóricos acadêmicos adquiridos no decorrer do curso e na Prática de Ensino numa situação real de campo de trabalho.

Dentre os *objetivos* da referida disciplina, temos:

- ⇒ Possibilitar aos alunos uma profunda reflexão sobre o papel do professor e de sua prática através de observações reflexivas, tendo como foco as situações de observação e reconhecimento das condições de ensino-aprendizagem da língua inglesa numa referida instituição de ensino;
- ⇒ Identificar objetivos, questões e problemas no ensino de Língua Inglesa na escola, sugerindo assim uma nova prática, capaz de instigar, motivar e facilitar a comunicação em inglês, bem como sua interação sócio-cultural;
- ⇒ Propiciar o desenvolvimento de projetos que irão atender as propostas das escolas, bem como projetos de fundo sócio-pedagógicos, trabalhando assim o inglês interdisciplinarmente.

As atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado de Inglês compreendem as observações reflexivas (20 horas) onde o estagiário observa dez aulas nas séries do Ensino Fundamental e dez aulas no Ensino Médio. Em cada aula observada, o estagiário faz um diário de observação de aula, tomando nota de tudo que aconteceu durante a aula. Ao concluir as observações em cada nível de ensino, o estagiário, com a ajuda das anotações diárias, faz

²⁰ Vide em Anexo IV o Plano de Curso do Estágio Supervisionado de Inglês.

um relatório geral sobre as observações reflexivas. Neste momento o estagiário já está mais ou menos a par da situação real do ensino de Inglês naquela instituição.

Durante as aulas de Prática de Ensino de Inglês, são feitas discussões sobre as observações reflexivas e neste momento, críticas sobre a lamentável situação do ensino de Inglês nas escolas públicas são feitas pelos alunos-professores. No calor das discussões percebemos que os alunos-estagiários são conduzidos a uma reflexão pessoal sobre a importância de seu bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem de Inglês durante a regência e posteriormente como futuro professor. Após concluir as observações reflexivas o aluno poderá realizar a regência (30 horas para cada nível de ensino) no nível em que foram feitas as observações. São ministradas doze aulas de regência em cada nível de ensino e as outras horas são destinadas ao planejamento, seleção e elaboração de materiais didáticos.

A elaboração e execução de projetos, tais como o Projeto Luzes²¹ e ELFO²² totalizam 100 horas. A organização do portfólio (20 horas) se dá por ser uma atividade de organizar em forma de uma coletânea, as fichas, relatórios de atividades, planos de aula, dentre outros trabalhos desenvolvidos durante o Estágio Supervisionado de Inglês.

Piconez (2001) argumenta que o Estágio deveria propiciar não a reprodutividade, mas sim a criatividade. Ao se referir à orientação dos Estágios, menciona e compara os mesmos à posição negativista e paradoxal das escolas em relação aos estagiários.

Ao mergulhar na realidade concreta dos estágios, ficamos perplexos diante dos fatos. Isto nos levou à algumas constatações, que analisamos a seguir. Estas se relacionam à orientação dos estágios, como a cópia e a compra dos estágios e com a posição negativista e paradoxal das escolas em relação aos estagiários. (Piconez, 2001, p.26).

A mesma autora (op.cit) ainda menciona um esquema no qual o que conta é o produto: o preenchimento de relatórios, a cobrança de entrega de documentos, o cumprimento de

²¹ O Projeto Luzes é um projeto de extensão da universidade pesquisada em parceria com o poder público e o Juizado de Menores que atende crianças e jovens infratores através de atividades didático-pedagógicas. As crianças e jovens são atendidos duas vezes por semana na própria universidade por grupos de quatro alunos-professores que ministram aulas educativas, jogos atividades lúdicas, gincanas e oficinas e servem também um lanche para as crianças, com a finalidade de educar, socializar e alimentar aqueles que sofrem o preconceito e a exclusão na sociedade.

²² O ELFO (Encontro de Letras de XXX) é uma semana acadêmica com palestras, oficinas, workshops, e etc., organizado e desenvolvido pelos alunos formandos do curso de Letras da universidade pesquisada, que tem a finalidade de divulgar o saber acadêmico do corpo docente e discente da universidade, além de integrar alunos desta e de outras faculdades, bem como estudantes, simpatizantes e a sociedade local.

prazos, a apresentação de relatórios impecáveis, pastas volumosas e recheadas de papéis e detalhes sem importância para um trabalho pedagógico coerente, algumas vezes proposto.

Observamos que a universidade pesquisada não proporcionava às escolas parceiras qualquer benefício que compensasse a sua cooperação e participação no processo. Algumas escolas chegaram a recusar o recebimento dos alunos-estagiários, mas outras foram bastante receptivas e até facilitavam a vida dos mesmos.

Além de condições de trabalho precárias, o salário irrisório e o fato de a LE mais freqüentemente ensinada no país (Inglês) constar como uma disciplina de segunda classe no currículo escolar, em cujo horário os alunos são muitas vezes dispensados para participar de outras atividades escolares, o direcionamento sugerido pelos PCNs, pela Prática de Ensino e pelos supervisores do Estágio, podem contribuir para transformar muitas vezes o professor de LE em alienado. O futuro professor de LE (Inglês) pode sentir-se impotente e desorientado frente às propostas oficiais, formalistas, teoricamente difusas e utópicas com os horizontes de prática, caso ele não tenha uma boa orientação por parte do professor-supervisor de Estágio.

Esperando obter informações relevantes sobre qual processo de formação tem sido mais valorizado na universidade pesquisada, utilizamos um questionário com algumas perguntas fechadas para a coleta de dados. As respostas dadas às questões fechadas estão ilustradas no Quadro 3:

Quadro: 3

Pergunta: Durante a sua formação na universidade, tem sido mais valorizado:	AP - Rubi	AP - Esmeralda	AP - Turmalina	AP - Ônix
O conteúdo a ser ensinado	X	X	X	X
Forma de como ensiná-los				

Como resposta concisa de nossos informantes *o conteúdo a ser ensinado* é mais valorizado, demonstrando indicativos de que a graduação está mais atuante na área de produção e recepção do discurso escrito e oral, ou seja, o conteúdo é mais enfatizado que a forma de ensiná-lo. Isto comprova que o curso de Letras não está em consonância com a função que lhe é conferida, a de um curso de licenciatura, que deveria preparar bem professores realmente capacitados para o mercado de trabalho.

Perguntamos ainda:

Pesquisadora: - **O fato de você só ter a disciplina Prática de Ensino de Inglês no último ano do curso atrapalha no seu processo de formação como aluno-professor?**

AP - Turmalina: Entrevista - *Claro, ela deveria ser ministrada no início do curso, ou ao longo do curso. Como você pode avaliar um aluno se ele está capacitado a ser um bom professor de Inglês, se ele só teve oportunidade de vivenciar a realidade do ensino no fim do curso, nos últimos minutos... e ainda perigando reprová-lo, ou sabendo que ele não foi suficientemente competente? Isso só existe aqui, só pode. E o pior, o aluno-professor já saiu pra sala de aula e já mexeu com a cabeça do aluno lá, na escola, na vida real.*

AP - Ônix: Entrevista - *Eu acho que sim, pra falar a verdade o Estágio Supervisionado eu sou teoricamente contra, eu concordo com a Prática de Ensino em sala de aula. Não adianta eu ter que fazer o Estágio Supervisionado se eu não tenho embasamento teórico nenhum, eu vou chegar em sala de aula e não saber o que fazer, nem lidar com a situação, nem muito menos saber que método empregar. Eu acho que a gente devia ter a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado durante os quatro anos, durante todo o curso.*

Os dados acima revelam que há realmente uma falta de preparo para ser professor durante o curso. A disciplina Lingüística Aplicada não consta no currículo e a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês acontecem somente no último ano.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991, 1999), chamam a atenção para a necessidade de iniciar a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem logo nos primeiros anos de formação do professor de forma a levar os alunos, futuros professores, a darem tanta atenção para a prática de ensino e aprendizagem, quanto dão ao aprendizado da própria língua-alvo.

Constatamos que os alunos anseiam por uma Prática de Ensino de Inglês renovada, inovadora, seja ela ao longo ou nos dois últimos anos do curso. Mudanças são sonhadas, porém, sua implementação sempre requer uma luta entre os que decidem o futuro de nossas Letras. Almeida Filho (1997) aponta algumas causas para tamanha resistência, verificada em todos os cursos de Letras do país: a não prioridade para a formação e quadros para a educação nacional; a tentativa de amenizar a situação, através de subtração ou adição de disciplinas; redução ou aumento de carga horária, todas condicionadas á disponibilidade do corpo

docente; os direitos adquiridos pelos professores mais antigos; sistema de avaliação não coerente com o verdadeiro sentido de ensinar/aprender; tudo isso aliado ao seu surgimento no passado no seio da nossa elite descomprometida com a construção do bem-estar coletivo.

Enquanto essa luta teórica restrita aos poucos membros da academia, que assim como nós, se mostram interessados com a melhoria do ensino, o curso de Letras continua a sofrer as incertezas de um curso que já não sabe mais explicar por quê veio, para quê e por quê continua.

Ainda sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês, perguntamos:

Pesquisadora: - A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês têm lhe ajudado a se preparar para o exercício do magistério de forma real? Como? Por que não?

AP - Ônix: Questionário - *Em parte. É muito importante aproximar o futuro professor da realidade, mas infelizmente não fomos preparados na faculdade. Então, o futuro professor sabe o conteúdo, mas não sabe a melhor forma de ministrá-lo e nem é capaz de agir bem em determinadas situações.*

AP - Turmalina: Entrevista - *Sim. As aulas de Estágio nós dão experiência nos ajudam conhecer de fato as necessidades dos alunos, comprovar as bobagens que alguns professores falam quando nós mesmos estamos em regência e principalmente é a hora de reconhecermos a responsabilidade de ser professor.*

AP - Esmeralda: Questionário - *Acho que em partes sim. Mas com certeza o Estágio Supervisionado ajuda muito mais, pois nos coloca em contato com a realidade educacional. O espaço de tempo é curto, mas esse momento de prática enriquece e aflora a idéia do que é o exercício de magistério.*

Com base nos dados acima, percebemos que os participantes da pesquisa conseguem perceber a importância do Estágio Supervisionado na sua formação como futuros professores de Inglês, fazendo uso das reflexões sobre a aplicabilidade dos conteúdos adquiridos na universidade.

Sabemos que período dedicado às disciplinas práticas ainda é insuficiente como espaço para enfrentar *a realidade lá de fora*. Por mais prolongado que seja o período de

prática de ensino, tudo ainda é irreal, e até certo ponto apenas uma simulação. Por mais perfeito que seja o período dedicado aos estágios, mesmo com o acompanhamento de orientadores experientes e capacitados, essa prática não habilitará totalmente o profissional para suas futuras funções docentes, apenas tenta chegar o mais próximo possível da realidade. Apenas mais tarde, o recém-graduado professor, sozinho, frente a frente com sua classe e alunos, longe de todos aqueles supervisores que o ajudaram nos planejamentos e o alertaram com dicas, é que ele pode dizer que está no comando do processo e adquirindo a prática; estará aprendendo a ensinar e ensinando a aprender.

Passaremos a seguir a tratar mais detalhadamente das observações de aula no Estágio Supervisionado de Inglês no contexto da pesquisa.

3.3.3 - Sobre as Observações de Aula no Estágio Supervisionado de Inglês

Durante a nossa experiência como professora do curso de Letras, temos observado que os professores de Língua Inglesa reclamam da falta de motivação dos alunos pela disciplina e que muitos dizem ter sido obrigados a cursá-la, uma vez que a universidade só oferece curso de dupla licenciatura: Português e Inglês. Com base nestas informações, procuramos assistir cinco aulas de Inglês durante a regência de cada participante da pesquisa no Estágio Supervisionado de Inglês, gravando-as em áudio, fazendo notas de campo e transcrevendo-as em seguida.

As aulas assistidas foram no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, em escolas públicas, nos períodos matutino, vespertino e noturno. O período noturno foi percebido como o mais problemático, havendo a ocorrência de cansaço dos alunos que, às vezes, saíam da sala, conversavam jocosamente sobre a professora ou simplesmente dormiam durante a aula. Em outras circunstâncias, foi notada a existência de alunos mais tranquilos, participativos e interessados (EJA). O período vespertino demonstrou alunos mais inquietos e difíceis quanto à disciplina, mas que se preocupavam em fazer os exercícios propostos. Poucos foram os que reconheceram a importância do Inglês no mundo atual, seja para obterem melhores empregos, melhor comunicação pessoal, melhor acesso às tecnologias, filmes, músicas, etc.

As aulas foram todas ministradas em Português, e toda vez que algum estagiário tentava inserir mais intensamente a Língua Inglesa, os alunos reclamavam que não estavam entendendo nada, fazendo com que ele retornasse à língua portuguesa para ser entendido e para explicar o conteúdo. Diante desta realidade era quase impossível avaliar o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa do aluno-professor, já que ele não usava a língua-alvo para ministrar suas aulas de Inglês.

AP - Ônix: (Aula dada no 1º ano do Ensino Médio) - *Hi guys! Hello everybody! Good morning, class! I'm going to do a short review about DEFINITE AND INDEFINITE ARTICLES, PRONOUNS, and the VERB TO BE, for the test next week, ok?*

A: - *Ave Maria! Não entendi nada.*

AP - Ônix: - *Olha gente, o que eu vou tá fazendo aqui... Eu vou tá fazendo uma revisão com vocês sobre os artigos definido e indefinido, sobre os pronomes e o verbo to be. Então o que eu vou começar falando aqui pra vocês é que os artigos definido e indefinido, vocês sabem quais são em Inglês? Ela deve ter passado isso pra vocês, já.*

Quanto aos recursos didáticos utilizados nas aulas pelos alunos-professores, podemos citar a lousa, giz, cartazes, fichas, apostilas xerocadas, exercícios mimeografados, música (aparelho de som e Cds) dentre outros, já que não era adotado pelo professor regente e tão pouco pela escola nenhum livro didático de Inglês. Apenas em algumas turmas de Ensino Médio pudemos perceber alguns poucos alunos com seus dicionários de Inglês. Em todos os casos observados, o livro didático é usado apenas pelo professor-regente.

As bibliotecas das escolas onde observamos as aulas dos estagiários eram deficientes, especialmente no que se referia ao material de Língua Inglesa. Em algumas, havia dicionários de Inglês, mas um dicionário deveria ser usado por cinco ou seis alunos. Além de obsoletos e incompletos, havia escola com apenas um dicionário de Inglês na biblioteca. Não havia distribuição de livros de Inglês pelo poder público e nem as escolas pareciam mobilizar-se para suprir essa demanda.

As aulas de Inglês eram bem tradicionais, sendo que a maioria seguiu a linha do método gramática-tradução, com poucas atividades de comunicação, o que denota a antiga e arraigada maneira de se ensinar LE nas escolas públicas. Das quatro habilidades, a escrita prevaleceu com larga vantagem sobre as demais nas aulas de Inglês que assistimos.

A metodologia implementada também era quase estagnada: exercícios na lousa para copiar ou nas apostilas para completar, traduzir ou assinalar.

Embora os PCNs enfatizem a leitura, não descartando as outras habilidades, que aliás deveriam ser trabalhadas de preferência em atividades interdisciplinares, o que vimos foi a um total descaso, dos alunos, professores regentes e estagiários, para com a expressão oral em Inglês. Diante desta lamentável situação, Vieira Abrahão (2002) comenta que é preocupante quando apesar de ter passado pela universidade e experimentado uma formação pré-serviço um tanto cuidadosa e atualizada, o aluno-professor apresenta procedimentos tradicionais de ensino de línguas. Segundo a autora (2002, p.59) “a impressão que se tem é que tudo o que foi visto e feito durante a sua permanência na universidade não trouxe qualquer modificação ao seu pensar e agir (...)”.

A preocupação com a formação inicial de professores vem sendo uma constante no âmbito educacional, a ponto de já há muito tempo ter se tornado um problema governamental e objeto de estudo de diferentes pesquisas como aponta Piconez (2001, p.15 – 16). O número crescente de estudos sobre a formação de professores de línguas também comprova a inquietação de pesquisadores da área de Educação em entender como os futuros profissionais estão sendo preparados

De acordo com Barcelos (2004), as pesquisas sobre formação de professores de línguas abordam basicamente dois tipos de questões: (1) Como se dá a formação do professor de línguas estrangeiras? e (2) Quais conhecimentos devem fazer parte da formação de um professor de língua estrangeira? Quais saberes/competências um professor precisa ter para ensinar línguas? Com relação à formação inicial de professores existe uma falta de congruência entre o discurso e a prática. De um lado, temos o discurso de que nossos alunos, futuros professores, devem se preocupar em fazer projetos, refletir sobre a prática, promover intercâmbios entre disciplinas, trabalhar colaborativa e cooperativamente. Por outro lado, o que percebemos no cenário local, ou seja, o cenário onde realizamos a pesquisa é uma total desconexão entre o que é ensinado e o que é feito dentro da própria universidade e na escola onde os estagiários ministram suas aulas.

Essa justaposição dicotômica se mostra ineficaz, uma vez que poucos alunos conseguem fazer a ponte entre a teoria e a prática e acabam por exercerem sua profissão nos mesmos moldes em que seus professores da escola de Ensino Fundamental e Médio o faziam.

Diante dessa insuficiência dialógica entre teoria e prática, propomos, a seguir, descobrir as competências que o aluno-professor desenvolve na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado de Inglês no contexto da pesquisa.

Pesquisadora: - Que competências você acha que um professor precisa ter para ensinar línguas, no nosso caso, o Inglês?

AP - Ônix: Questionário - *Antes de tudo o professor precisa dominar a língua, pois é por isso que ele está na escola, ele sabe mais sobre ela. Mas isso não vale nada se ele não tiver competência comunicativa para poder se comunicar com os alunos. Através dela, ele pode se relacionar melhor com seus alunos e trabalhar de forma mais eficiente.*

AP - Rubi: Entrevista - *O professor precisa ter a competência comunicativa, ou seja, saber se comunicar bem, falar bem, escrever bem, saber as regras, as variações, as gírias da língua, além é claro, ter a competência profissional.*

Um outro ponto a ser observado é que os alunos-professores parecem ter conhecimento apenas das competências comunicativa e profissional, não se atentando para a importância das competências implícita, teórica e aplicada no seu processo de formação como futuro professor de Inglês.

A formação de professores de línguas não é um subproduto universitário, mas indubitavelmente parece não ter muito prestígio acadêmico na instituição pesquisada. Sendo assim, o curso de Letras em questão necessita reestruturar, fortalecer e dar melhores condições para que o desenvolvimento das competências mínimas do futuro professor de LE aconteça efetivamente, não deixando que se estabeleça uma lacuna dolorosa aos que delas necessitam e não conseguem desenvolvê-las e utilizá-las.

Perguntamos também:

Pesquisadora: - Você acha que o professor deve sempre ministrar suas aulas na língua-alvo? Por que?

AP - Rubi: Questionário - *Nem sempre, pois muitos alunos não têm a habilidade para entender e aproveitar uma aula ministrada na língua-alvo.*

AP - Turmalina: Entrevista - *Claro que acho. O aluno para aprender a língua deve estar em contato com ela, se envolver com a cultura, pois a cultura e a língua devem caminhar juntas para o aprendizado das expressões, dos vocábulos, da pronúncia, ainda mais se o ensino desta língua não é em seu país de origem. O aluno deve estar em contato o máximo de tempo com a língua-alvo para internalizá-la.*

AP - Esmeralda: Questionário - *Acho muito difícil o professor dar aula na língua-alvo para turmas tão cheias e com alunos com níveis tão diferentes em relação aos pré-requisitos e conhecimentos. O professor que dá aula em cursinho tem outra realidade, então, é possível usar a língua-alvo o tempo todo.*

Foi possível observar em nossa análise que a Língua Inglesa parece estar num outro tempo, que não o momento presente vivido pelo aluno na universidade. Ela parece ser representada como língua do futuro, inatingível e como a língua dos eleitos. Há implícito nos dados acima, sentidos de uma relação pronta e acabada com as línguas e um lugar do dizer em línguas pronto para ser ocupado por aquele que atingiu essa relação de entendimento e perfeição com o idioma.

É preciso deslocar a posição escolarizada que coloca o aluno como aquele em vias de condição de aprender uma LE para sujeito que esteja na posição de aprendê-la. O aluno deveria estar na posição de sujeito de sua língua materna e não eterno aprendiz de uma LE que pode vir a ser bem sucedido caso tenha as qualidades esperadas para tal.

Os estudos de Consolo (2003), Almeida Filho (1993), Teixeira da Silva (2000) e Basso (2001), por exemplo, abordam o tema sobre as competências do professor. Estes estudos detectam a falta de competência lingüístico-comunicativa dos professores e uma das causas apontadas pelas pesquisas é que os cursos de licenciatura com habilitação em Português/Inglês não têm permitido aos futuros professores praticar a língua-alvo durante o período de formação.

O fato do aluno estar no Brasil, que implica estar onde não se fala realmente a Língua Inglesa, nos dá a impressão que conseqüentemente, o seu domínio e a sua aprendizagem efetiva ficam correlacionados a uma mudança de lugar (de país, propriamente), destacando aí a crença de que não se aprende efetivamente uma LE na escola, na universidade e no Brasil.

Parece-nos um tanto incoerente e contraditório os alunos-professores citarem a competência lingüístico-comunicativa como a que o professor de línguas precisa ter para ministrar bem suas aulas se ele mesmo não acredita que o professor deva ministrar sempre suas aulas na língua-alvo.

Perguntamos em questionário e em questão fechada como o aluno-professor tem desenvolvido a sua forma de ensinar e obtivemos as seguintes respostas como vemos no quadro 4:

Quadro 4:

Pergunta: Como tem sido desenvolvida a sua forma de ensinar?	AP - Rubi	AP - Esmeralda	AP - Turmalina	AP - Ônix
Você se espelhou na forma de ensinar de seus antigos professores.	X	X	X	X
Ela lhe foi ensinada nas aulas de Prática de Ensino e/ ou Estágio Supervisionado de Inglês.			X	
Você a desenvolveu sozinho, com a prática.				X
Os outros meios (especificar, por favor).	X			

Como pudemos observar na análise dos registros, cada participante da pesquisa teve um modo próprio para desenvolver a sua forma de ensinar. A universidade, que deveria ser o espaço onde as necessidades do aluno-professor fossem totalmente satisfeitas, inviabilizou sua possibilidade de aquisição de teoria e experiência em que o aluno está se licenciando.

A competência implícita parece permear o cenário de desenvolvimento da forma de ensinar do futuro professor de Inglês no contexto da pesquisa. Nas palavras de Almeida Filho (comunicação pessoal em uma de suas aulas, 2005), ele diz que a competência implícita vem das intuições e das experiências passadas e quando há ausência das outras competências, ela é que assume o lugar de comando.

Por entendermos que o professor não deve apenas se deixar guiar pela competência implícita (intuições, crenças, experiências, bagagem de vida, etc.) apostamos na interação

entre as teorias informais do professor e as teorias formais acadêmicas. A teorização que emerge da prática contribuirá para a área de conhecimento acadêmico, assim como a teoria articulada, que possibilita diferentes ações e entendimentos e é, sem dúvida, uma forte aliada na luta contra um fazer que se reproduz porque não se desvela.

Com a finalidade de confirmar a questão anterior feita em questionário, perguntamos em entrevista:

Pesquisadora: Você seria capaz de explicar porque você ensina do jeito que ensina?

AP - Rubi: Entrevista – *Durante os anos em que venho estudando sempre observei a maneira de ensinar dos meus professores. As coisas que eu percebia que dava certo, fui tomando como dica. Com o tempo de experiência fui aprendendo novas maneiras de ministrar uma aula.*

AP - Esmeralda: Entrevista – *Posso dizer que o meu modo de ensinar é fruto de um processo de formação falho, pois tenho total consciência de que tenho muito que aprender e melhorar. Me espelhar em antigos professores também não é o caminho, já que o método utilizado por eles, encontra-se ultrapassado.*

Retomando Almeida Filho (1993), os professores atuam a partir de uma abordagem de ensinar que seria em potencial, uma orientação do ensinar que caracteriza o seu trabalho. Abstrata por excelência, a abordagem se materializa através de ações, da aula, do planejamento de unidades de curso, do trabalho com materiais e do uso de instrumentos de avaliação. Percebemos através da análise dos dados que mesmo orientados por uma forte e arraigada competência implícita, os participantes da pesquisa, têm consciência que esta não é a ideal para se desenvolver um trabalho que realmente atinja os seus objetivos, assim como um ensino de qualidade e emancipador.

Vieira Abrahão (1992) refere-se às qualidades que um professor de LE deve reunir, como ter boa competência lingüístico-comunicativa, conhecimento teórico em LA e áreas afins, enxergar a sala e aula como um local para construção de teorias, manter-se atualizado e ter consciência de seu papel de educador. Sendo assim, com a intenção de descobrir outras competências que o aluno-professor desenvolve na sua prática, perguntamos:

Pesquisadora: - Como você definiria a sua formação teórica na universidade? E a formação prática?

AP - Esmeralda: Questionário - *Tanto a formação prática como teórica foram deficientes, mas a primeira, mesmo sendo recente, veio a acrescentar muito mais em minha formação.*

AP - Ônix: Questionário - *Ambas formam insatisfatórias, pois não nos aprofundamos nos conteúdos, nem praticamos com afinco a língua nem os métodos disponíveis.*

AP – Rubi: Questionário - *Não foi boa o suficiente e só hoje que estou na sala de aula como professora é que percebo isso. Vejo o quanto me faz falta não ter tido mais aulas de gramática, de cultura, e ter praticado mais a língua.*

Observa-se através dos depoimentos dos participantes da pesquisa que a teoria na universidade pesquisada é passada de forma fragmentada, superficial e sem um aprofundamento constante. Isto revela a necessidade de se avaliar os planos de curso, as ementas, conteúdos, a forma como ensinar esses conteúdos e a abordagem dos docentes em suas aulas, pois a competência teórica é de suma importância para o desenvolvimento do futuro professor de Inglês. É através da teoria que o futuro professor se aprofunda nas idéias, nos estudos, nas pesquisas, articulando o saber e associando-o a uma prática docente consciente e atualizada.

A competência teórica é conhecimento e saber, pois é aquela que vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisas de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, que leu e que já sabe articular. A capacidade de articular teorias pessoais com teorias formais estudadas é a base fundamental da competência aplicada tão desejada nos futuros professores de línguas.

Concordamos com Larsen-Freeman (1986) quando afirma que uma base teórica deve ser desenvolvida na formação inicial de professores para que eles possam ter acesso às teorias de linguagem, ensino e aprendizagem, às teorias de aquisição de segunda língua e língua estrangeira, aos modelos de ensino construídos ao longo dos tempos, ou seja, às abordagens e os métodos de ensino, aos resultados de pesquisas desenvolvidas em sala de aula, para que possam fundamentar as suas escolhas futuras e possam construir um repertório de suas ações.

É desejada, no entanto, que tal exposição seja permeada pela crítica e não pelo dogmatismo. Mas se a competência teoria é insuficiente, fica difícil estabelecer uma competência aplicada de base firme e reveladora.

Buscando descobrir outras competências mínimas do futuro professor de Inglês no contexto da pesquisa, perguntamos em questionário e entrevista:

Pesquisadora: - Após concluir o curso de graduação, você pretende fazer algum curso de especialização ou de formação continuada? Qual?

AP - Esmeralda: Questionário - *Sim. Pretendo fazer cursos na área de Língua Inglesa e me interessa também algo voltado para a área de Lingüística.*

AP - Ônix: Questionário - *Sim, como sou professor de Inglês hoje, acho que me atualizar é algo muito importante na minha profissão.*

AP - Rubi: Entrevista - *Sim, eu pretendo fazer uma pós-graduação e talvez mestrado na área de Língua Inglesa.*

A análise dos dados revela existir uma esperança para a melhoria do ensino de Inglês local, já que a maioria dos participantes da pesquisa tem pretensões de continuar estudando e se atualizando na área de Inglês.

A competência profissional, por englobar o que motiva o professor a persistir na profissão, a buscar caminhos alternativos, a trocar experiências com colegas e com a academia (competência teórica) pode, portanto, servir de alavanca inicial no processo de conhecimento da prática e formação continuada.

Após cerca de um século da construção da profissão docente, os professores sentem a “necessidade de reconstruir a sua identidade profissional, de produzir uma nova profissionalidade docente” (Nóvoa, 2002, p.51). Neste processo de reconstrução, a formação contínua é de fundamental importância. Apesar da formação contínua não ser a única ferramenta para a profissionalização do ofício do professor, ela é com certeza um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. E segundo García (1999), a profissão docente, tal como as outras profissões, deve garantir que as pessoas que a exercem tenham competência profissional.

Ainda tentando desvelar o desenvolvimento da competência profissional do futuro professor de Inglês, perguntamos:

Pesquisadora: - **É importante na sua opinião, conhecer as políticas lingüísticas e públicas que envolvem a sua profissão? Por que?**

AP – Esmeralda: Questionário - *É de suma importância. O professor tem uma função muito importante dentro da sociedade, tais conhecimentos auxiliam tanto na sua questão financeira, pessoal e social, na valorização de seu trabalho como também na sua prática em sala de aula.*

AP – Ônix: Entrevista - *Sim. É importante, porque o professor precisa conhecer bem os seus direitos para poder reivindicá-los. Se ele investiu tanto em sua formação, por exemplo, deve lutar por um bom salário, por melhores condições de trabalho e mais valorização de sua profissão.*

A formação de professores de língua configura-se como uma área de pesquisa que há muito constitui interesse por parte de pesquisadores nas áreas de Educação, Lingüística, Lingüística Aplicada, dentre outras. No atual momento histórico e social em que vivemos, confrontam-se políticas de formação de professores, tanto em serviço quanto em pré-serviço, que se materializam, por exemplo, no empenho em se implementar parâmetros curriculares, programas de aperfeiçoamento à distância, programas de avaliação em diversos níveis e alterações curriculares para o cumprimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Há de se considerar que o professor, muitas vezes, encontra-se alheio a essas políticas que o afetam, apesar de a ele ser atribuída, por vezes, responsabilidade pelo fracasso da qualidade do ensino de língua materna e/ou estrangeira. Essas políticas primam pela idéia de que a conscientização do professor constitui condição suficiente para que transformações positivas ocorram na sala de aula de língua, configurando-se uma lógica, segundo a qual essa conscientização seria feita via teoria e reflexão, ou seja, atualizar teoricamente o professor seria uma chave para a resolução de alguns problemas de ensino.

Diante do exposto, percebemos que os participantes da pesquisa têm um senso apurado em relação aos aspectos políticos que norteiam a sua futura profissão. Leffa (2001) afirma que o desenvolvimento profissional do professor deve estar intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e com a valorização de seu trabalho.

Os professores, neste processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional devem abandonar uma atitude passiva e serem mais atuantes na criação de uma nova profissão e também de uma nova escola. O professor tem um papel fundamental na recriação da escola como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que os professores sejam capazes de refletir sobre sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão.

Sobre as expectativas do futuro professor de Inglês em relação ao mercado de trabalho, perguntamos:

Pesquisadora: - Quais as suas expectativas como futuro profissional de língua no mercado de trabalho?

AP - Rubi: Entrevista - *Espero que a profissão de professor seja mais valorizada, sobretudo, a do professor de Inglês e que os alunos se mostrem mais entusiasmados em aprender este novo idioma.*

AP - Esmeralda: Questionário - *O mercado de trabalho encontra-se muito exigente, vejo que é necessário complementar a minha formação para que haja melhor aceitação.*

AP - Turmalina: Questionário - *Eu tenho medo de não ser a profissional que demanda o mercado. Sinto-me despreparada e tenho muito receio de não conseguir me sustentar e não conseguir levar meus estudos adiante. Mas eu sou como bode: antes de tudo um forte...*

AP - Ônix: Questionário - *Sempre procuro ser o melhor no que faço. Estou dando o máximo de mim onde trabalho. Meu primeiro passo é a SEDF²³ depois de um tempo quero dar aula em alguma faculdade, continuar trabalhando em cursos livres e quem sabe um dia, dar aula na Thomas²⁴.*

²³ A sigla SEDF refere-se à Secretaria de Educação do Distrito Federal.

²⁴ O termo “Thomas” se refere a um renomado curso de Inglês na cidade de Brasília (Casa Thomas Jefferson).

Sabemos que para que uma ocupação possa ser denominada de profissão, ela deve ser exercida por uma pessoa que possua formação acadêmica e que seja remunerada por seus serviços, segundo Celani (2001). Esta pessoa, no entanto, não deve estar simplesmente comprometida com lucros, já que uma profissão carrega um senso de serviço público, dedicação e satisfação pessoal. Sendo assim, notamos um certo receio dos alunos-professores quanto às expectativas com relação ao mercado de trabalho, talvez pela consciência que têm de que sua formação é um tanto debilitada e incompleta. Mas isso não os impossibilita de tornarem ótimos professores se desejarem, pois perceber a sua atual condição e querer mudar este quadro já é um grande avanço na profissão.

De acordo com uma visão de educação reflexiva, o professor é um pesquisador de sua própria prática. O conhecimento que ele utiliza na diferentes situações da sala de aula é por ele questionado e reconstruído a partir da reflexão-na-ação. Em outras palavras, o professor se torna um profissional competente através do querer, do buscar, e também através da análise e interpretação de suas próprias ações em sala de aula, pois grande parte dos problemas tratados por um profissional não figura nos livros e não pode ser resolvido apenas com a ajuda dos saberes teóricos.

Perrenoud (2002, p.11) explica que

[...] um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e excuta-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e por fim, garante seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência.

Pensemos, então, na educação brasileira como uma peça de teatro ou roteiro de um filme. Em cartaz há muitos anos, essa história começou a necessitar de mudança. O texto foi reformulado, com a publicação dos PCNs. Mais atores, no caso as crianças, adolescentes e adultos entraram em cena graças à política de universalização do acesso à escola e universidade. O papel das escolas e das universidades parece ter ganho mais importância com a autonomia para gerir o sistema educacional garantida pela LDB. Termos como ética, cidadania, interdisciplinaridade e contextualização, entre tantos outros, foram incorporados ao ensino-aprendizagem e a platéia, no caso, a sociedade, parece estar cada vez mais

participativa e interessada nos rumos do espetáculo. O que nos falta, então? Falta, no entanto, mexer no personagem principal, o professor.

Hoje, o que esta em jogo é o professor de LE brigar por sua qualificação, lutar para que todos tenham acesso à informação e às novas tecnologias e garantir o aperfeiçoamento contínuo de seu trabalho. Em outras palavras, só se fala numa coisa: formação. Então, percebemos que a prioridade nos tempos modernos deve ser a melhoria da qualidade de ensino, o que exige mais investimentos nos docentes. Para atingir a excelência, no entanto, o professor também precisa se sentir responsável pela própria formação, pois ela é sinônimo de realização pessoal e profissional. Ao investir no aprimoramento, o professor de LE está fazendo um bem a si mesmo e a educação como um todo, pois sempre é tempo de corrigir uma formação deficiente.

Por fim, perguntamos também:

Pesquisadora: Hoje em dia fala-se muito em relação à formação de professores em TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO, como condição fundamental da construção e reconstrução do saber e saber fazer. Qual a importância da REFLEXÃO para você e sua prática pedagógica ao ensinar Inglês? Você costuma refletir após ministrar uma aula? Por que?

AP - Turmalina: Entrevista - *É muito importante porque a partir da reflexão é que descobrimos o que deu certo, no que a teoria está certa ou não, e isso pode até virá um estudo, né? E a partir desses estudos é que nós vamos sabendo o que é melhor e o que não é, né? Nas minhas aulas eu refleti, mas eu acho que fiquei meio frustrada. Eu pensava porque que deu errado e eu meio que sabia porque, falta de material, eu tava muito nervosa, a indisciplina dos alunos, e eles não gostam de Inglês, não estão nem aí pra gente, não têm respeito mesmo, nem por a gente nem pela disciplina. Confesso que depois de refletir eu não me senti muito bem, fiquei angustiada.*

AP - Ônix: Entrevista - *Eu acho que a reflexão é uma prática necessária em qualquer coisa que você faz na vida, principalmente na Educação porque nada se repete. A cada dia a sala de aula é um ambiente diferente, os conteúdos de Inglês parecem poucos, parecem cíclicos, parecem que estão sempre girando a mesma coisa, então o professor precisa tá sempre refletindo sobre sua metodologia. Ele tem que tá sempre refletindo sobre a sua aula, sobre os seus objetivos, sobre o seu método, pra que ele possa dar uma aula*

melhor. O professor tem que tá sempre pensando mesmo nos prós e os contras, os pontos positivos e negativos da sua aula pra que ele possa da próxima vez realizar um serviço mais direcionado ou até mesmo mais funcional mesmo, mais objetivo e mais útil para o aluno. Infelizmente a gente só reflete quando dá tudo errado, a gente não tem tempo pra refletir porque são muitas turmas, é um corre-corre, é muito material, é muito problema, é muita coisa pra fazer ao mesmo tempo. Eu tento refletir sempre quando eu tô indo pra casa. Eu tô sempre pensando no que aconteceu. Nos meus horários vagos, quando eu tô livre, eu fico pensando, eu tenho um problema que eu me martirizo muito por causa do que dá errado nas minhas aulas, eu fico sempre muito preocupado, eu sempre quero o melhor. Quando muitos alunos ficam de recuperação eu fico desesperado, eu não sei o que fazer.

É alentador perceber que os participantes desta pesquisa já têm uma noção da importância da reflexão na profissão docente. Sabemos que a formação de professores na atualidade vem sendo pautada pela proposta de reflexão com foco central. Desse modo, podemos dizer que as competências mínimas do professor de LE têm mais chances de serem verdadeiramente construídas e desenvolvidas a partir da prática reflexiva, na qual haja consciência e participação asseguradas desde o início de sua formação e atuação.

Em outras palavras, os componentes *teoria, prática e reflexão*, apresentados como essenciais na formação, são também suas maiores alavancas, pois é funcionando numa postura reflexiva e numa participação crítica que os futuros professores de Inglês tirarão o melhor proveito de uma formação moderna, eficaz e atuante.

Enfim, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês no contexto da pesquisa, foram momentos de válida contribuição da percepção do aluno-professor da realidade do ensino e aprendizagem de Inglês nas escolas públicas locais. Meio a este momento de descobertas e angústias pudemos perceber o processo de desenvolvimento das competências mínimas do professor de línguas e notamos que algumas competências permanecem ainda muito frágeis, ou seja, em estágio embrionário, por citar algumas, temos as competências lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e a profissional.

A competência lingüístico-comunicativa dos participantes da pesquisa apresenta-se bastante diferente daquela que é tida como ideal e da que é proposta pela academia, pois os próprios alunos dizem não ter tido uma boa formação na universidade em termos de competência lingüístico-comunicativa.

A competência implícita parece permear amplamente a prática dos participantes da pesquisa, via modelos ou anti-modelos tomados de seus professores durante a sua vida estudantil. Os alunos-professores dizem não ter experimentado um processo de formação que os levassem a se perceberem enquanto educadores, uma vez que a universidade repetia modelos de seus professores como dogmas.

Considerando as competências teórica e aplicada dos participantes da pesquisa, notamos que elas estão bem distantes do modelo ideal de competências apresentado por Almeida Filho (1993). A teoria para os participantes da pesquisa é a teoria dos outros, distante de sua realidade e da sua formação e atuação.

Ao se comprometerem em aprimorar seus conhecimentos através da formação continuada, percebemos que os participantes da pesquisa estão procurando desenvolver a competência profissional e outras competências que não conseguiram desenvolver durante a sua formação na universidade.

Concluimos que os participantes da pesquisa também não tiveram muitas oportunidades de desenvolver a competência lingüístico-comunicativa em seu curso de Letras, onde o ensino/aprendizagem parece não ser um compromisso da instituição. O descaso para com as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês é evidente, pois só são ministradas no último ano do curso, sendo que elas são muito importantes para o processo de formação do futuro professor de Inglês.

A precariedade com que se apresentam as competências mínimas do futuro professor de Inglês no contexto da pesquisa nos faz perceber que o processo pelo qual ele vem sendo exposto não é apropriado, não tem atingido o objetivo do curso e da instituição que é um ensino de qualidade, a formação de profissionais que compreendam a linguagem como fator de comunicação e interação sociocultural.

Considerando, pois, os professores de Inglês como seres reais e não idealizados, podemos dizer que este estudo propõe que o desenvolvimento das competências mínimas do professor de LE seja urgentemente discutido, repensado e transformado não somente em projetos de formação continuada, mas principalmente em todas as séries e disciplinas do curso de Letras e efetivado por todos os envolvidos na formação.

A necessidade da formação continuada do professor de línguas reforça a idéia de que ele não se esqueça de lutar por sua valorização, qualificação, remuneração mais condizente com o status de sua formação e a garantia do aperfeiçoamento contínuo de seu trabalho. É importante que o professor de Inglês se lembre que seu trabalho é também um ato político de suma importância, pois muito mais que ensinar um idioma, abrimos cabeças para novas culturas, novas possibilidades e oportunidades, enfim, novos horizontes.

Se o professorado não se envolver na implementação da *mudança* e na *valorização* de sua profissão, correrá o risco de fracassar, porque grandes transformações não ocorrem do dia para a noite e muito menos sem a movimentação efetiva dos professores. Sabemos que só compreende a explosão da mudança aquele professor engajado e crítico em relação à sua formação, à economia, à política, aos conflitos culturais, aos preconceitos, aos acontecimentos que ocorrem no mundo e aos deveres do Estado com as questões da Educação.

Não podemos nos esquecer de envolver também o aluno e a comunidade para que eles sintam que estão contribuindo com o próprio processo de mudança de acordo com as suas expectativas e necessidades.

O trabalho é árduo e o desafio da inclusão do aluno e da comunidade nas questões de ensino-aprendizagem de línguas é maior ainda, pois no Brasil as línguas estrangeiras, como por exemplo, o Inglês e o Espanhol são vistos como disciplinas menos importantes, o reflexo muitas vezes de descaso e/ou uma atitude autoritária das autoridades da Educação. Então, cabe ao professor de LE superar esta limitação e ampliar este universo de possibilidades e ofertas, dando melhores oportunidades e permitindo o acesso às línguas estrangeiras, à escolha dos próprios alunos, da escola e da comunidade.

O ensino de LE (Inglês) não é um território neutro do saber, mas pode representar um campo muito fértil de atuação crítica, propositiva e democratizante. Afinal, é a área por excelência que permitirá ao aluno, principalmente o das classes populares, o contato com outras culturas, uma abertura importante para o acesso ao conhecimento universal acumulado pela humanidade. Isto é claro, se os professores de LE (Inglês) tiverem a consciência da seriedade do seu trabalho e da responsabilidade que é educar através da língua que ensina.

É preciso também conscientizar o aluno de que as línguas estrangeiras não são um obstáculo às trocas culturais, e que estudar uma *língua multinacional*²⁵ como é o caso do Inglês na atualidade, sem identidade nacional definida, é algo que precisa de um novo paradigma de ensino de línguas capaz de dar conta dessa nova e ampla natureza.

A tarefa dos professores de LE (Inglês) aponta justamente para este caminho: falar, confrontar, exigir uma redefinição de valores e posturas das autoridades e órgãos competentes e do governo, pois aprender Inglês pode ser, para a maioria da população, e especialmente para os alunos que freqüentam a escola pública, a oportunidade de intercâmbio cultural, o alargamento das várias possibilidades de expressão e comunicação, ou seja, a janela aberta para o mundo.

Fazer a *globalização à nossa maneira* requer encarar seriamente os desafios metodológicos do ensino de LE na atualidade, bem como a formação e constante atualização do professor de línguas, diante da transnacionalização de povos e fronteiras e dos intercâmbios em nível global, ou seja, os desafios da chamada era da comunicação. A *Globalização à nossa maneira* significa também utilizar os instrumentos que estão ao nosso alcance numa perspectiva igualitária e de democratização do saber na educação brasileira, e neste caso, o ensino de LE (Inglês) é um campo de conhecimento fundamental.

Recuperar esta motivação junto às classes populares, ou reavivar-lhes o interesse cultural por outros povos é tarefa gigantesca a ser encarada seriamente pelos professores de Inglês ao fazerem suas opções didático-metodológicas diante das contínuas mudanças de paradigmas pelos quais vem passando o conhecimento atualmente.

²⁵ Para Leffa (2001), uma língua multinacional, como o Inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos, mas aos interesses das pessoas que a falam e que podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil. Pode ser a língua da internet, da globalização ou do capitalismo, mas não é a língua de um determinado país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS FUTURAS

“Talvez uma das melhores maneiras de conceituar a educação seja dizer que ela não pode tudo, mas pode muita coisa. Ou seja, o nosso problema, de educadores e de educadoras, é nos perguntarmos se é possível viabilizar o que às vezes não parece possível. Volto então, à insistência desta frase: “Mudar é difícil, mas é possível”.
Paulo Freire

Por muito tempo a pedagogia valorizou o que deveria ser ensinado, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano.

Os fracassos escolares decorrentes da aprendizagem, das pesquisas que procuram apontar para as formas como o sujeito adquire o conhecimento, das teorias que provocam reflexão sobre os aspectos que interferem no ensinar e aprender, indicam que é necessário dar um novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem não há ensino.

Prabhu (2000) fazendo uma análise sobre o que é ensinar e aprender ressalta que o ensinar é controlável, mas não o aprender. O aprender pode ser considerado imprevisível e intangível, quando o ensinar é muito mais palpável e previsível. Conseqüentemente, o ensino será sempre uma questão de esperar que aprendizagem ocorra, ao invés de fazê-la acontecer. Estes fatos reforçam a responsabilidade do professor educador perante seus alunos, pois sabemos que esperar que a aprendizagem ocorra é um processo que queiramos ou não, subjaz princípios arraigados ou novos no que tangem às competências do professor, suas crenças, reflexões, rupturas, objetivos e outros envoltimentos que são inerentes ao processo de ensinar.

O objetivo desta dissertação foi conhecer o processo de formação e as competências do professor pré-serviço através do Estágio Supervisionado de Inglês, abordando a Prática de Ensino como um caminho para a auto-sustentação no saber do futuro profissional de Inglês. Sabemos que alguns de nossos participantes da pesquisa conseguiram adquirir algum conhecimento e experiência pedagógica sem terem tido um pré-conhecimento sobre posturas do professor em sala de aula, teorias de aprendizagem, metodologias e abordagens de ensino.

Quando propomos conscientizá-los da importância do papel do educador, não tão somente em ação, mas também em âmbito social, nos remetemos a um difícil e trabalhoso processo, pois sabemos que o contínuo desenvolvimento profissional, a reflexão e a investigação são caminhos árduos, às vezes, na prática cotidiana para aqueles que lutam pela formação e ainda não conseguiram um lugar ao sol como profissionais.

Os futuros professores precisam saber como se deu a evolução da Língua Inglesa e apropriar seu discurso e atuação em sala de aula de acordo com a realidade atual. Neste quesito, a Prática de Ensino através dos micro-ensinos e da teoria resultante de pesquisa aplicada, pode conseguir atingir objetivos importantes e as lacunas deixadas pelo Estágio Supervisionado, que seriam superadas pela positividade da primeira.

Se a Prática de Ensino é mantida no currículo por mera legitimação do futuro professor, o fato não exime do contexto os requisitos necessários de proficiência lingüística e do embasamento teórico-pedagógico requeridos na consciência da prática.

As ementas e os conteúdos programáticos são de suma importância para o curso de Letras e é inadmissível a não concretização dos mesmos. Uma reconstrução do curso de Letras em questão é o que positivamente esperamos e cobramos. O contexto é permeado pela necessidade urgente em termos de um professor-formador consciente e imbuído de sua importância no processo e paralelamente alunos que sejam impelidos a tomar posições atuantes no percurso de sua formação.

Almeida Filho (1993, 1999) Vieira Abrahão (2002) dentre outros, estabelecem a relação entre hábitos adquiridos, o como se aprende, o que a sociedade determina e porque somos o que somos. Sendo assim, essas teorias são de muita relevância para a Prática de Ensino de Inglês, embasando o futuro professor para a realidade da mesma.

O panorama vigente na universidade pesquisada no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa é invariavelmente adverso, pois muitos professores são contratados temporariamente, sem um profundo embasamento teórico e lingüístico aparentes, mesmo assim lecionam Inglês e disciplinas afins.

Por mais bem articulados que sejam as disciplinas e os conteúdos, e sabemos que a maioria das vezes não são, deparamo-nos com um sistema universitário local carente, senão

paralítico. Por isso, a conscientização do futuro professor, perante a sua responsabilidade social e profissional é ainda maior no processo de ensino-aprendizagem de Inglês.

Os depoimentos dos participantes demonstram claramente uma prática difusa, superficial, carente e decadente. Muitas das mazelas da formação no curso de Letras em questão poderiam ser superadas se houvessem investimentos e preocupação dos governantes em melhorar a Educação pública no nosso país.

O perfil do professor que queremos e devemos formar é o de um articulador da teoria, prática e reflexão imbuído de sua missão de educar. Até então, temos nos ressentido exatamente da ausência de perfis de competência que sirvam local e nacionalmente como parâmetros para a formação do professor de línguas (Inglês).

Os pressupostos da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de Inglês em questão, flagrantemente se chocam com a realidade e o descompasso entre os mesmos e a situação vigente do curso de Letras.

Há necessidade de um profissional em Letras que:

- ⇒ Domine e utilize as novas tecnologias da comunicação e da informação;
- ⇒ Desenvolva maior capacidade comunicativa na gestão da sala de aula;
- ⇒ Produza trabalhos em redes acadêmicas nacionais e internacionais;
- ⇒ Relacione conteúdos com os processos investigativos das disciplinas em que se é especialista e conecte-os aos dilemas e problemas do mundo prático;
- ⇒ Envolver os alunos no processo de aprendizagem e do trabalho em equipe;
- ⇒ Desenvolva a sensibilidade ético-profissional e social, face aos desafios postos pelas exigências de justiça e de democratização da sociedade.

Neste sentido, é preciso que a formação do profissional de Letras englobe a discussão em torno de um conjunto de objetivos que levem a uma educação de qualidade que contemple a internalização de conhecimentos adquiridos que conduza a uma reflexão constante sobre o fazer pedagógico.

Sob a ótica da competência, o atual contexto de formação de professores nos aponta para dois grandes desafios: de que forma superar a *cultura do fracasso* instalada no âmbito educacional e de que forma efetivar uma formação que atenda aos aspectos políticos, científicos e sociais referentes à ação pedagógica.

Estas preocupações nos levam à necessidade de rever o perfil do professor, especialmente daquele profissional que trabalha com o ensino de línguas, exigindo uma formação significativa, atualizada, competente e, portanto, com qualidade. É preciso reconhecer a complexidade da docência no ensino de LE, exigindo, por parte do professor, a aquisição de competências específicas que devem ser constantemente revistas e aperfeiçoadas em seu próprio fazer pedagógico.

Entendemos que o presente estudo ofereça a possibilidade de otimização dessa formação com qualidade, à medida que viabilize a discussão e a elaboração coletiva de uma proposta político-pedagógica que contemple uma formação mais abrangente, por meio de uma organização curricular interdisciplinar, da indissociabilidade teoria-prática-reflexão e de uma nova concepção de estágio. Todavia, a questão da formação de professores de línguas não se esgota neste estudo, que, por outro lado, permite a análise entre *o que é* e *o que pode vir a ser*, na busca de novas diretrizes para a formação de professores de línguas (Inglês).

Nesta perspectiva, porque não vislumbrar outro nível de formação de professores de línguas (Inglês) no contexto da pesquisa?

Dessa forma, a prática poderia ser incluída no currículo com a denominação de *Prática Profissional*, referindo-se ao reconhecimento do campo de atuação pautada em vivências críticas reflexivas. O aluno, desde o início do curso, estaria em contato com a área de atuação profissional, problematizando-a, e ao mesmo tempo, delineando o melhor meio de uma reflexão orientada por seus professores, para elaborar propostas que venham a intervir em sua prática. Deste modo, estaríamos contemplando a formação geral e específica, privilegiando a formação profissional do futuro professor de Inglês.

Com relação ao Estágio Supervisionado de Inglês do curso de Letras em questão, este deveria ser o momento em que fossem criadas as condições curriculares que possibilitassem ao aluno, o contato com as atividades profissionais em locais (também chamado de campo de estágio) onde estivessem estruturadas as condições para o exercício da profissão.

Além das atividades voltadas para a formação do profissional, caberia ao Estágio Supervisionado de Inglês ser o momento em que essa formação fosse referenciada por valores e princípios da formação plena do homem.

Sabemos que as atividades curriculares de Estágio Supervisionado têm referências em concepções e teorias que caracterizam e o orientam, deixando de ser atividades eminentemente práticas. Neste sentido, o Estágio Supervisionado de Inglês deveria ser considerado uma atividade que permita aos alunos um contato com a realidade do campo profissional, objetivando apreender e refletir sobre tal realidade; propor e participar de todo processo relacionado ao exercício profissional; articular a perspectiva do currículo com a realidade, utilizando-se das teorias existentes como possibilidades da reflexão e da ação no campo profissional e da formação humana.

O estagiário deveria empreender um olhar crítico a fim de caracterizar a realidade, tendo nas situações-problema as perspectivas de suas ações, as quais, certamente, necessitariam de teorias para solucioná-las. É na busca da superação das dificuldades, que se encontraria a ampliação da formação acadêmica do profissional de línguas.

Sobre o Estágio Supervisionado de Inglês em questão, percebe-se uma forte presença da concepção chamada de modelo da racionalidade técnica nos estudos. A universidade pesquisada, que tem se colocado essencialmente como instituição formadora de professores, não é uma exceção na aplicabilidade desse modelo, apesar do debate se fazer presente no ambiente acadêmico e de existir professores que demonstram o interesse de superar esta perspectiva.

Considerando, pois, as bases necessárias para uma mudança significativa na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado de Inglês na universidade pesquisada, constata-se que uma série de fatores é bastante questionável:

- ⇒ Falta de formação continuada dos professores que supervisionam o estágio como forma de criar as condições propícias para orientar as reflexões dos estagiários sobre as situações profissionais;
- ⇒ Falta de uma prática de pesquisa sobre a formação profissional;

- ⇒ Necessidade de construção clara dos objetivos do curso e do perfil do profissional que se pretende;
- ⇒ Ausência de uma formação científica prevalecendo às orientações impostas pelo mercado de trabalho.

Em decorrência das fraquezas identificadas, o Estágio Supervisionado deveria objetivar ações mais qualitativas na formação profissional, do que o mero cumprimento das horas prevista em lei. Além destes aspectos a serem superados, a universidade em questão, conta ainda com uma situação ímpar: ela atende um grande número de estudantes que não residem na cidade sede da unidade universitária. Diante deste fato, tem sido muito recorrente a falta de condições para o professor-orientador acompanhar o aluno em sua cidade, bem como a dificuldade do aluno de se dirigir para a cidade sede da universidade para fazer seu estágio fora do período de funcionamento do curso. Tudo isso tem dificultado muito a realização do estágio numa perspectiva voltada para a formação acadêmica e profissional do futuro professor de Inglês.

Percebemos que a superação destes entraves depende de projetos institucionais, de projetos oriundos dos professores pertencentes a esse campo do currículo, além da contribuição de cada um participando do debate e propondo que se orientem pela mudança.

Neste sentido, a *Prática Profissional* deveria ter a pesquisa como seu componente constitutivo, que melhor viabilizasse a aproximação do estudante com a realidade em que vai atuar. Essa ação de pesquisa não deveria ser traduzida como mera vivência empírica, ela deveria ser uma vivência reflexiva. Significa dizer que a pesquisa deve ser o motivo de construção intelectual metodologicamente conduzida pelos professores e articulada com o estágio e as demais atividades acadêmicas.

O estágio que se refere ao exercício profissional, de cunho obrigatório, presente no currículo com tempo e espaço específicos, ao nosso ver e de acordo com as necessidades dos alunos em formação, deveria ser realizado no mínimo, a partir do 3º ano do curso de Letras.

Considerando o curso de Letras em questão, sugerimos que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês ocorram da seguinte forma:

⇒ No 3º ano do curso de Letras, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês seriam realizados com base na realidade do Ensino Fundamental (100 h);

⇒ No 4º ano do curso de Letras, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês seriam com realizados com base na realidade do Ensino Médio (100 h);

⇒ Os projetos de Estágio Supervisionado de Inglês, construídos colaborativamente pela universidade e pelo sistema que recebe os professores em formação e seus resultados deveriam ser discutidos e avaliados no colegiado do curso, pois esta atividade seria indispensável a todos os alunos e docentes do curso de Letras;

⇒ O estágio desenvolvido no interior da universidade, em programas de iniciação científica, de extensão ou monitoria, seria opcional para o aluno, e não poderia ultrapassar 50% do tempo destinado ao estágio;

⇒ O Estágio Supervisionado de Inglês de forma interdisciplinar, cuja existência de uma visão diversificada sobre um trabalho, poderia ajudar na superação de dificuldades que talvez fossem difíceis de serem conduzidas solitariamente por um professor. Ele poderia envolver também professores de outras disciplinas do currículo, embora nem todas as etapas do projeto seriam necessariamente, interdisciplinares;

⇒ Seria necessário apontar prioridades para ações a serem desenvolvidas no estágio, com clareza de objetivos e metas. A formação de qualidade requer um aprofundamento sobre os aspectos que são considerados imprescindíveis ao exercício da profissão;

⇒ Deveria ser implementado no currículo do curso de Letras a responsabilidade de cada disciplina ou do conjunto de disciplinas responsáveis pela formação profissional;

⇒ Além do relatório monográfico, tomado como atividade final do estágio, o aluno deveria elaborar um projeto de pesquisa, voltado para algum eixo temático referente ao ensino e aprendizagem de línguas;

⇒ Para articular devidamente os conteúdos curriculares, seriam necessários princípios de integração, com vistas à superação da *tão criticada fragmentação das disciplinas*. Tais princípios deveriam ser expressos numa metodologia interdisciplinar, que pressupõe ser o objeto pedagógico bastante complexo do ponto de vista epistemológico,

exigindo a concorrência de campos diversos do conhecimento para sua elucidação. Essa abordagem multidisciplinar deveria avançar para uma relação recíproca entre os diversos componentes disciplinares – a interdisciplinaridade – a fim de assegurar a conexão entre os conteúdos estudados.

Sabemos que a realização do estágio demanda convênios institucionais entre a universidade e o sistema que recebe os estudantes, por isso, seria necessária uma normatização mais ampla que serviria de base para a implementação da mudança.

Acreditamos, entretanto, que toda e qualquer alternativa proposta só será exequível com o empenho de todos os envolvidos no processo de formação do futuro professor de Inglês de forma participativa, crítica, responsável e comprometida.

Os rumos da formação do professor de línguas clamam por melhorias urgentes e isto é confirmado pelos resultados de pesquisas aplicadas recentes (Basso 2001, Sant’Ana 2005, Saraiva 2005, dentre outros) e pelos próprios dados neste trabalho.

As radiografias da formação do professor de línguas que diversos trabalhos recentes e o nosso representam estão a exigir a renovação do currículo de Letras, um papel mais positivo e atuante da universidade, mais investimento no ensino público local e nacional e a convergência das políticas e dos esforços pessoais, pois são indispensáveis para que o bem comum da boa formação profissional seja concretizado entre nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M.B.M. e TOMITCH, L.M.B. (Orgs.). Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn. Florianópolis: Insular, p.33-47, 2000.

_____. A Abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. Parâmetros atuais para o ensino de português: língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M.T. e CUNHA, M.J.C. (Org.). Caminhos e colheitas. Brasília: UNB, 2003.

_____. (Org.). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, Pontes, 1999/2005.

_____. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.P.C, CALDAS, L.R., BAGHIN, D.C.M. A Formação Auto-Sustentada do Professor de LE. APLIESP. Newsletter, nº 2, junho, 1993.

ALLWRIGHT, D. A morte do método. In: Horizontes de Linguística Aplicada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v.3, p. 21-29, 2004.

ALVARENGA, M.B. Configuração de competência de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço. Tese de doutorado, UNICAMP, 1999.

ANDRÉ, M.E.D. Etnografia da Prática Escolar. Campinas: Papirus, 2003.

BANDEIRA, G.M. Porque o ensino como ensino? A manifestação e a atribuição de teorias informais no ensino de professores de LE (Inglês). Dissertação de Mestrado, UNB, 2003.

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

_____. Ser professor de Inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Org.). Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões. Campinas: Pontes, p.11-29, 2004.

BASSO, E. A. A construção social das competências ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo. Tese de doutorado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BIACHI, A.C.M., ALVARENGA M. e BIANCHI, R. Manual de Orientação-Estágio Supervisionado. Tompson, Pioneira, 1990.

BLATYTA, D.F. Mudança de Habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23/12/96.

BRASIL, MEC. SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira. Brasília, 1998.

BROWN, H.D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regent, 1994.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics 1/1/, 1980.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnografia em sala de aula. In: Trabalho em Linguística Aplicada (23), Jan/Jun, p.55-69, 1994.

CASTRO, S.T.R. A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de Inglês. Tese de doutorado. São Paulo, PUC/ SP, 1999.

CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, UNICAMP, V.17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M.A. (Org.) Professores e formadores em mudança: um relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____ Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V.J. (Org.) O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, p. 21-40, 2001

CONSOLO, D.A. Língua e Literatura: ensino e pesquisa (Alice Cunha de Freitas/Maria de Fátima F. Guilherme de Castro) (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2003.

DEWEY, J. Como pensamos. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1933.

DOLLZ, J. & OLLAGNIER, E. O enigma da competência em educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.). Handbook of research on teaching. New York: Macmillian, p.119-161, 1986.

FONSECA, M.R.F.S.T. Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, p.83-92, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.A. Avaliação enquanto análise: resultado das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas-SP: Pontes, p.51-62, 1999.

_____ O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina, UEL, 2002.

GARCÍA, C.M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. (Org.) Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica e um conceito. São Paulo: Cortez, p. 129-150, 2002.

GIL, A.C. Como Elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. (Org.) Trajetórias na Formação de Professores de Línguas. Londrina: UEL, 2002.

GÓMEZ, A. P. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 93-114, 1992.

GRADDOL, D. Global English, Global Culture? Redesigning English – News Texts, New Identities; In: GOODMAN, S. & GRADDOL, D. (eds). London: The Open University, p. 181-217, 1996.

HYMES, D.H. On Communicative competence. In: PRIDE, J.B. & HOMES, J. (Orgs.) Sociolinguistics. Hamondworth: Penguin, 1972.

JOHNSON, D. Case Study Approaches. In: JOHNSON, D. Approaches to Research in Second Language Learning, New York: Longman, p. 75-103, 1990.

JORGE, M.L.S. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de Inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). Ensinando e aprendendo Inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

KENNEDY, M. Policy Issues in Teacher Education. East Lansing, Mich: National Center for Research on Teacher Learning, 1990.

KRASHEN, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. 3.ed. New York: Pergamon Press, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V.J. Aspectos Políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). O professor de língua estrangeira, construindo a profissão. Pelotas, v.1, p.333-355, 2001.

LIBÂNIO, J.C. Congressos, encontros seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? Revista de Educação AEC, nº 109, out-dez, 1998.

LIBERALI, F.C. O desenvolvimento reflexivo do professor. The ESpecialist, v.17, p.19-37, 1996.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M.C.C. (Org.) A formação do professor como um profissional reflexivo. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____ O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina, UEL, 2002.

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

MELLO, G.N. Magistério de 1º Grau: da Competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Mercado das Letras, 1987.

MOITA LOPES, L.P. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. Revista Letras, UFSM, julho, 1992.

MOURA, G. A. Hominização da Linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional. Dissertação de mestrado, UNB, 2005.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Trabalhos Pedagógicos. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Entrevista concedida a Revista Nova Escola – p.23, Agosto de 2002.

NUNAN, D. Research Methods in Language Learning. New York: Cambridge University Press, 1992.

PAIVA, V.L.M.O. Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo-Germânicas – UFMG, 1996.

_____. A identidade do professor de inglês. In. Ensino e Pesquisa – Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: APLIEMGE, p.9-16, 1997.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1994.

_____. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PHILLIPSON, R. Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PICONEZ, S.B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e prática da reflexão. In: PICONEZ, S.B. (Org.). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas: Papyrus, p.15-38, 2001.

PRABHU, N.S. There is no best method. Why? In: TESOL Quartely, 1990.

_____. A dinâmica da aula de língua. Tradução de Almeida Filho e Tardin Cardoso. Contexturas 5, 2000.

RIANI, D.C. Formação do Professor: A contribuição dos Estágios Supervisionados. Lumen, 1996.

RIBAS, M.H. Construindo a competência – processo de formação de professores. São Paulo: Editora Olho d' água, 2002.

RICHARDS, J.C. The dilemma of teacher education in second language teaching. In: RICHARDS, J.C. & J.C. & NUNAN, D. (Ed.). Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

- RIOS, T. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANT'ANA, J.S. A práxis competente na sala de aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor. Dissertação de Mestrado, UNB, Brasília, 2005.
- SARAIVA, P.S. Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE. Dissertação de mestrado, UNB, Brasília, 2005.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1996.
- SCHÖN, D.A. The reflective practitioner . London: Temple Smith, 1983.
- _____ Educating the Reflective Practitioner. New York: Collier Books, 1987.
- _____ Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992/1995.
- _____ Educando o profissional reflexivo – um novo desafio para aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo da Costa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, A. e MARGONARI, D.M. O que revelam os relatórios de Estágio Supervisionado sobre a formação de professores de língua inglesa. São Paulo: Contexturas nº 7, APLIESP, 2004.
- TARDIF, M., LOIOLA, F.A. e LOIOLA, J. O trabalho docente e a pedagogia: Interações Humanas, tecnologias e dilemas, 1999.
- TEDESCO, J.C. Sociologia da Educação. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.
- TEIXEIRA, A. Ensino Superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- TEIXEIRA DA SILVA, V.L. Estudo contrastivo entre a fluência oral em Português-LM Inglês-LE de formandos em Letras. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada nº 34, Campinas, Jan./Jun., 2000.
- VERITY, D.P. Side affects: the strategic development of professional satisfaction. In: LANTOLF, J.P. Sociocultural theories and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- VIEIRA ABRAHÃO, M.H. e OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. Repensando o Curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V.J. (Compilador). TELA (Textos em Língua Aplicada). Pelotas: Educat, 2000.

_____A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como foco da pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*, São Paulo, nº 1, p. 49-54, 1992.

_____Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática na sala de aula: um estudo de caso. 2v. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1996.

_____O professor de Língua Estrangeira em Formação. In. ALMEIDA FILHO. J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

_____Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas* nº 5. Indaiatuba 2001/2002.

_____. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

WALLACE, M. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WOLFFSON. N. Research methodology and the question of validity. *TESOL QUARTERLY*, v.20, n.4. p.689-699,. 1986.

ZEICHNER, K.M., LISTON, D.P. Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Education Review*, v. 57. n.1. p.23-48, 1987.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALARCÃO, I. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVARENGA, M.B. Competências de ensinar analisadas durante o período do Estágio Supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de Inglês. In: VIEIRA ABRAHÃO, Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores, Arte língua, 2004.

AURÉLIO, B.H.F. de. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

BOHN, H. Desconstrução de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.). O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

CORTESÃO, L. Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Cortez Editora. São Paulo, 2002.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 1999.

FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

FILGUEIRAS DO REIS, M.R. Características metacompetentes do professor de prática de ensino de língua estrangeira. In: Revista Contexturas, v.1 p.71-76, 1992.

FREIRE, P. Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980.

HARMER, J. How to teach English. London: Longman, 1998.

HOLDEN, S. & ROGERS, M. O ensino da língua inglesa. 1ª ed., São Paulo: Special Book Service Livraria, 2001.

LAKATOS, E.M. & MARCONI, M.^a de. Fundamentos de Metodologia Científica. Atlas, São Paulo: 2001.

LEFFA, V. (org.) O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001.

MOITA LOPES, L.P. Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras 5ª ed., 2005.

PAIVA, V.L.M.O. Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G & GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gêneses e crítica e um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PLANTAMURA, V. Presença histórica, competências e inovação em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIOS, T. Competência ou Competência – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D.E.G. Et al. Didática e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

RODGERS, T. Methodology in the New Millennium. In: English Teaching Forum. Outubro, 2003.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H., BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

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

A N E X O S

ANEXO I

PROJETO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS (Resumo do projeto)

PROJETO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS

PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

(Resumo do projeto)

I - Caracterização do Projeto:

- 1.1. Especificação: Projeto de extensão, que visa a organização de trabalhos na área de Língua Inglesa, a fim de dinamizar o ensino e aprendizagem desta disciplina.
- 1.2. Nome do Projeto: PROJETO LABORATÓRIO DE LÍNGUAS
- 1.3. Período de realização: a partir do 1º semestre de 2005
- 1.4. Nº de vagas: com variação, de acordo com cada atividade a ser desenvolvida:
- 1.5. Público alvo: Acadêmicos do Curso de LETRAS da XXX
- 1.6. Promoção: Coordenação de Extensão e Cultura e acadêmicos do Curso de Letras da Unidade Universitária de XXX.

II – Apresentação

Por um século inteiro, entre 1880 e 1980 os educadores apostaram numa espécie de “*corrida maluca*” em busca de um método ideal de ensino de língua estrangeira. Foram criadas diversas correntes de ensino. A corrida, no entanto, não teve vencedores. Simplesmente por que os especialistas chegaram a conclusão de que o método não pode ser visto como um modelo pronto e definido. Ou seja, diferentemente de uma receita de bolo, não existe uma fórmula acabada para uma boa aula. A partir da década de 80, esse conceito passou a ser revisto e o que antes era tratado como método virou um processo, dinâmico, cíclico, cheio de incertezas. Agora, mais importante do que o professor tentar transmitir todo o programa é fazer com que o aluno aprenda a usar o que aprendeu. E partindo desse ponto, o projeto sugere as abordagens interativas de ensino de línguas estrangeiras, que priorizam, com sucesso e aprovação dos alunos, o ato de se usar a língua-alvo prioritariamente, e não apenas analisá-la.

Desta forma, o projeto apresenta a sugestão de dinamização do ensino de Língua Inglesa, através de trabalho com grupos, dentro de cada turma do curso, a fim de melhorar o atendimento a cada acadêmico.

III - Justificativa

No Brasil atual, torna-se clara a importância do estudo de Língua Inglesa, pois a mesma passa por um momento de ampla divulgação no país, devido à influência de inúmeros fatores.

Mesmo sendo clara esta importância do estudo da Língua Inglesa, muitos alunos não compreendem ainda por que é importante conhecer e dominar um idioma estrangeiro.

“*Why learn English?*” (Por que aprender Inglês?)

Há muito esta pergunta é feita sem que se atente para a real utilidade e necessidade da aprendizagem de um segundo idioma.

A primeira resposta a essa pergunta será “*comunicação*”. Toda língua tem por objetivo principal estabelecer comunicação oral. No caso da aquisição da Língua Inglesa, é importante motivar os alunos a desenvolverem as habilidades de compreender e falar, e utilizá-la em diferentes situações. O segundo nível é a comunicação escrita. Cabe a nós, instituição e educadores, estabelecermos as condições necessárias, através de livros, revistas, periódicos e jornais internacionais, e no material farto ao nosso alcance hoje na TV a cabo, Internet, etc, para que isso se concretize.

Entretanto, esse trabalho só será bem sucedido se for contínuo, pois não se aprende nenhuma língua sem vivência e prática.

Contudo, somente resgatar o caráter pedagógico da disciplina não basta. É necessário que se trabalhe o caráter social da aprendizagem da Língua Inglesa. O segundo idioma deverá servir para que o educando cresça pessoal e profissionalmente, atingindo um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informação de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação como docente competente, atuante e consciente.

Abrir os horizontes do educando para outras culturas contribui para a compreensão de sua própria identidade, para que ele tenha subsídios para entender o mundo, avaliar as diferenças de oportunidades, compreender e ter acesso às novas tecnologias.

Sendo assim, o que se propõe é que a Língua Inglesa seja parte de um todo, integrando-se às demais áreas do conhecimento, para aquisição de competências gerais, de que o nosso aluno necessita para obter sucesso no caminho que escolheu.

O ensino da língua estrangeira no contexto das universidades brasileiras e principalmente nesta unidade universitária, precisa ser repensado e reformulado.

Esta unidade universitária que foi fundada em 1986, tendo entre os cursos oferecidos o Curso de Letras (licenciatura plena em Inglês – Português), desde a sua criação, tem necessitado de um programa especificamente voltado para o ensino de Língua Inglesa, fazendo, assim, jus à sua meta de preparar e lançar no mercado professores realmente capacitados para o desempenho desta função.

As várias experiências vivenciadas pelos alunos e professores ao longo destes dezesseis anos, têm mostrado falhas, às vezes, ineficiência dos métodos usados, e extrema carência de recursos para o ensino da língua.

Dessa forma, a nossa intenção ao desenvolver este projeto é inovar, buscando trabalhar junto aos nossos alunos, colegas professores, coordenadores e direção, dentro de uma perspectiva em que ao mesmo tempo apartamo-nos do tradicional e busquemos centralizar na idéia de língua estrangeira como um *instrumento de comunicação*, conseqüentemente, integração, pesquisa e extensão, que são metas muito importantes da universidade e do programa de Governo do Estado. Sendo assim, necessitamos trabalhar em parceria com a XXX e Governo do estado, no que se refere a nos oferecer condições de melhoria em infra-estrutura e materiais didático- pedagógico.

“Todo professor educa através da ciência que cultiva”. Portanto, professores, de inglês educam pelo inglês que ensinam. Nesta perspectiva, o que almejamos é alcançar nosso objetivo maior, “uma educação

gratuita de qualidade” dentro e fora da universitária (Laboratório de Línguas), e, por conseguinte, nas escolas onde nossos alunos, futuros professores, atuarão.

IV- Objetivos

4.1 Objetivos Gerais:

- Propiciar condições para que os alunos se conscientizem da importância da Língua Inglesa no mundo atual, bem com a sua contribuição para a construção da cidadania do educando.

- Preparar e capacitar os alunos do Curso de Letras para ministrar aulas de Língua Inglesa de qualidade, a fim de atender a demanda nas escolas de Ensino Fundamental e Médio locais.

4.2 Objetivos Específicos:

- **Falar a referida língua com o propósito de estabelecer uma conversação desinibida e descontraída na língua-alvo para desempenhar o papel de professor.**
- Entender bem o idioma inglês, sendo capaz de participar de uma conversa formal ou informal, nos âmbitos da comunicação oral e da compreensão das formas lingüísticas da língua-alvo.
- Ler textos de assuntos variados e interpretá-los adequadamente.
- Escrever corretamente nesse idioma, seguindo as normas gramaticais do mesmo, sempre que for necessário ou conveniente.
- Preparar melhor o futuro professor de inglês no contexto das escolas de Ensino Fundamental e Médio.
- Distribuir as turmas do curso de Letras em pequenos grupos (máximo de 25 alunos, proporcionando condições favoráveis para o melhor desempenho das atividades, atendendo aos reclames de um ensino de qualidade).
- Instrumentalizar os alunos do curso de Letras, com a finalidade de poderem analisar temas e chegarem a conclusões decorrentes de argumentos apresentados.

V - Fundamentação Teórica

“*Ninguém motiva ninguém*”, concluiu Gardner, o renomado autor das teorias das múltiplas inteligências.

Pode haver quem discorde, mas isso certamente explicaria porque aulas exaustivamente preparadas não garantem que os alunos fiquem tão maravilhados e entusiasmados como gostaríamos: a motivação para aprender uma língua estrangeira, neste caso o “Inglês”, assim como o desejo de emagrecer, se tornar médico, tocar um instrumento ou escalar o Pico da Neblina, tem de partir da própria pessoa, que é em última análise quem vai investir uma grande dose de esforço pessoal no alcance desse objetivo.

O que para nós, para a família e para a sociedade pode parecer um preço razoável, para ela pode simplesmente não valer a pena. E não somos nós com nossas aulas mirabolantes, que vamos fazê-la mudar de idéia.

Só que Gardner continua: “nem ninguém se motiva sozinho”. Ou seja: os mais nobres motivos para um aluno querer aprender um idioma estrangeiro costumam se abalar já na primeira ou segunda aula “chata”, sem atrativos ou recursos didáticos adequados, e começam a desmoronar na terceira, e com certeza, já sucumbiram há muito, antes do fim de um semestre permeado por mesmices, bocejos e anacronismos, decorrentes não da falta de planejamento e empenho dos professores, mas pela falta de estrutura atualizada e funcional mínima básica necessária para o bom funcionamento de um laboratório de línguas. Por isso, professor algum está eximido de preparar muito bem suas aulas e tentar “mexer” com o aluno através do pouco que tem disponível em suas mãos, tais como atividades lúdicas, diversificadas e estimulantes, projetos de contribuição e trabalho solidário, sobretudo na horas críticas em que o aluno está tentando se decidir se vai ou não com a sua cara, com a sua aula e se realmente vale a pena se empenhar e/ou esperar por mudanças

Tarefa delicada e difícil, mas que não precisaria ser tão exaustiva assim, para professores e alunos, se desde o primeiro dia de aula fossem oferecidas condições de infra-estrutura e materiais didático – pedagógicos básicos, para tentarmos desenvolver não só as habilidades orais e práticas da comunicação em Língua Inglesa, mas também a autoconfiança de nossos alunos, para que eles realmente acreditem na capacidade de aprender e, por conseqüência, possam transmitir essa confiança na sua prática pedagógica, como futuro professor de Língua Inglesa.

VI - Metodologia de desenvolvimento do projeto

6.1 Viabilização do Projeto

Para que se torne possível esse trabalho e que sejam alcançados os nossos objetivos, faz-se necessário:

- 1- Instalações de salas de aula (carteiras, mesa para o professor)
- 2- Recursos áudio visuais (TV, vídeos cassete, aparelho de som (CD e fita cassete), amplificadores, fones de ouvido, etc).
- 3- Laboratório de multimídia (microcomputadores instalados em rede e com acesso a internet).
- 4- Material de consumo (livros, revistas, periódicos, e jornais internacionais, dicionários de inglês, gramáticas de Língua Inglesa, livros para-didáticos, fitas de vídeo com material em inglês – filmes documentários etc, CDs, etc)
- 5- Armários para guardar os materiais de uso permanente.
- 6- TENDO EM VISTA QUE ESSE MATERIAL VEM SENDO ORGANIZADO PELA COORDENAÇÃO DO CURSO, TORNA-SE POSSÍVEL O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO, QUE IMPLICA EM DIVIDIR AS TURMAS PARA MELHOR RENDIMENTO DAS AULAS.

6.2 Custos do curso para o participante: orçamento

O CUSTO PARA O PROJETO IMPLICA APENAS NO DESDOBRAMENTO DAS AULAS DE CADA TURMA.

6.3 Da reestruturação do sistema de monitoria.

O sistema de monitoria já existe há alguns anos dentro do curso e é complemento do projeto Laboratório de Línguas, embora agora conte com algumas modificações e ajustes. Os alunos interessados, devem ter um conhecimento prévio da Língua Inglesa, para se inscreverem no concurso de monitores. A seleção é feita por uma comissão de docentes, através de exames escritos e orais (entrevista) preparados pela mesma.

Os objetivos deste sistema de monitoria são:

- Dar aos monitores a oportunidade de utilizar o seu “saber” (domínio lingüístico oral, escrito, vocabular e estrutural em língua inglesa) em situações diversas, tais como atender diretamente o aluno que tem encontrado dificuldades com o aprendizado da língua. - Ajudar a formar o futuro professor de língua inglesa, cujo perfil será traçado através da sua prática.

-Transformar a prática pedagógica em um trabalho de reflexão e crítica, que envolva alunos e docentes.

6.4 Descrição do Sistema de Monitoria

6.4.1. Regulamento

O Sistema de Monitoria, para ter funcionalidade, deve ser organizado e eficiente, tanto no aspecto pedagógico como no administrativo. Assim sendo, algumas normas foram estabelecidas e devem ser seguidas por todos os envolvidos no processo, para o bom andamento do ensino.

6.4.2. Critério de Seleção

Todo aluno candidato à monitoria deve passar por uma seleção que constará de:

- a) Prova escrita na área de Língua Inglesa envolvendo tópicos como:
 - Leitura e compreensão de textos;
 - Testes que verifiquem o vocabulário e o conhecimento gramatical da língua Inglesa;
 - Redação.
- b) Prova oral na área de Língua Inglesa (leitura, interpretação, conversação, argumentação, etc.), onde serão avaliados os aspectos de fluência, pronúncia, estruturação, riqueza de vocabulário, criatividade na elaboração de respostas e, sobretudo, gosto pelo conteúdo.

As provas escritas e orais são indicativos de conhecimento do aluno na disciplina pretendida, uma vez que o monitor deve ter afinidade com a área com que vai trabalhar.

Os alunos (candidatos) deverão atingir um rendimento satisfatório mínimo de 60% em cada uma das avaliações para conseguir uma vaga como monitor.

Havendo mais de um candidato que preencha os requisitos especificados, cabe ao professor da turma decidir a permanência ou não do candidato no sistema de monitoria.

6.4.3. Registro de monitores

Os nomes dos candidatos aprovados deverão ser registrados em ata, especificando o período em que ele desenvolverá a monitoria.

O aluno aprovado poderá decidir se aceita ou não, fazer parte do sistema de monitoria. Em caso afirmativo, o mesmo deverá assinar um termo de compromisso, constando às atribuições do monitor, atividades que deverá desenvolver, data e local onde deverá prestar auxílio com aulas de reforço e plantões de dúvidas.

Ao final de cada bimestre, o monitor deverá apresentar um relatório das atividades desenvolvidas, - nome e série do aluno atendido no plantão de dúvidas, data, conteúdo e breve descrição do trabalho, assim assinado pelo aluno atendido.

Cada monitor deverá planejar e ministrar sobre orientação do professor-regente pelo menos uma aula por semestre, aula esta que não deverá ser confundida com micro-ensino e/ou estágio supervisionado.

6.4.4. Atribuições do monitor

- Auxiliar o professor na sala de aula, sempre que for solicitado;
- Auxiliar o professor na programação e execução de aulas de campo, projetos, na confecção de materiais didáticos, semanas acadêmicas, oficinas, seminários e etc.
- Auxiliar os colegas, sanando-lhes as dúvidas, num plantão de dúvida e aulas de reforço.
- Comandar a sala executando atividades pertinentes ao conteúdo, numa falta inesperada do professor.
- Substituir o professor por períodos curtos, quando este estiver afastado por doença, para capacitação ou a serviço da Instituição.
- Criar grupos de estudos, congregando colegas, professores e comunidade.
- Assumir uma outra turma, na ausência do professor, contando que a série assumida não esteja acima daquela em que o monitor estuda.
- Assumir outra turma, na ausência ou afastamento temporário do professor da disciplina, desde que não haja perda de outras aulas por parte do monitor.
- Aplicar provas para a turma, desde que solicitado pelo professor e que esta não seja a turma que o monitor estude.

6.4.5. Observações Importantes:

- Os monitores são dispensados de assistirem as aulas de Língua Inglesa, desde que os mesmos estejam à disposição, em local e horário pré-estabelecidos para tirarem dúvidas, corrigirem exercícios, darem aulas de reforço, etc.

- Nenhum monitor é dispensado de provas, trabalhos e/ou outras atividades avaliativas.

6.4.6. A Coordenação do Laboratório de Línguas e do Sistema de Monitoria

As professoras de Língua Inglesa, XXX e XXX, preocupadas em desenvolver um trabalho de qualidade no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades comunicativas e com a formação pedagógica dos seus alunos, vem por meio da elaboração deste projeto, apresentar senão a solução, mas uma tentativa de “mexer” e reestruturar o Laboratório de Línguas.

VII - Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.* Campinas: Pontes, 1993.**
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática.* Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.**
- MEIRA, D. & THIMMING, N.A. *Vivências comunicativas.* Campinas, Editorial Psy, 1998.**
- RIVERS, WILGAM. *Interactive Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987.**
- KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Pergamon Press. 1981.**
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.* New York: Cambridge University Press, 1986.**
- AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. *Cem Aulas Sem Tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira.* Santa Cruz: Ed. Pe. Reus, 1998**

ANEXO II

LISTA COM OS TÍTULOS DO ACERVO BIBLIOGRÁFICO

ACERVO: INGLÊS – GRAMÁTICA

A practical English grammar. Toronto: Macmillan Company, 1969.

Diálogos em Inglês: gramática ilustrada. New York: Reader's Digest, 1976.

English Grammar: exercises. New York: Macmillan Company, 1971.

DIXSON, Robert J. English grammar. U.S.A: Regents Publishing, 1972.

MURPHY, Raymond. English grammar in use. New York: Cambridge University, 1994. 3ex.

THOMSON, A. J. Oxford Pocket English Grammar. Hong Kong: Oxford University Press, 2004.

ACERVO: LITERATURA INGLESA – TEORIA E CRÍTICA

FULLER, Edmund. Adventures in American Literature. New York: Harcourt, 1963. V.1-2ex., v.2, v.3.

PRIESTLEY, J.B. Adventures in English Literature. New York: Harcourt Brace, 1963. (V.1, v.2-3ex.)

THORNLEY, G.C. An Outline of English Literature. Hong Kong: Longman, 1968. 4ex.

ACERVO: LINGÜÍSTICA APLICADA E METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. São Paulo: Pontes, 2002. 3ex.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Parâmetros atuais para o ensino de Português; língua estrangeira. São Paulo: s.n., 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

ACERVO: LITERATURA INGLESA

- ADAMS**, Richard. Shardik. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1974.
- AIRTH**, Rennie. O grande seqüestro. Rio de Janeiro: Record, 1969.
- ALDISS**, Brian. Jornada de esperança. São Paulo: Victor Civita, 1982.
- ARCHER**, Jeffrey. Primeiro entre iguais. Rio de Janeiro: Riográfica, 1986.
- ARNOLD**, Alan. O enigma da pirâmide. São Paulo: Circulo do Livro. 1985.
- AUSTEN**, Jane. Razão e sensibilidade. São Paulo: Nova Cultural, 2003.
- BAINBRIDGE**, Beryl. Os aniversariantes. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BERGAMAN**, Ingmar. Cenas de um casamento sueco. Rio de Janeiro: Nórdica, 1975.
- BLACK**, Campbell. Em busca del arca perdida. Barcelona: Planeta, 1981.
- BRADLEY**, Marion Zimmer. A filha da noite. São Paulo: Círculo do livro 1985.
- BRADLEY**, Marion Zimmer. A queda de Atlândida. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.
- BRONTÉ**, Emily. O morro dos ventos uivantes. São Paulo: Victor Civita, 1982. 2ex
- CHASE**, James Hadley. A morte espera na esquina. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.
- CHRISTIE**, Agatha. Assassinato no expresso do Oriente. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- CHRISTIE**, Agatha. Assassinato no beco. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- CHRISTIE**, Agatha. Assassinato na casa do pastor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- CHRISTIE**, Agatha. Cartes sur table. London: Champs-Élysées, 1939.
- CHRISTIE**, Agatha. Cem gramas de centeio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1953.
- CHRISTIE**, Agatha. Convite para um homicídio. Rio de Janeiro: Record, 1950. 3ex.
- CHRISTIE**, Agatha. Death on the Nile. New York: Bantam Books, 1973.
- CHRISTIE**, Agatha. Destination Unknown. New York: Fontana, 1995.
- CHRISTIE**, Agatha. E no final a morte. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.
- CHRISTIE**, Agatha. Hora Zero. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- CHRISTIE**, Agatha. Morte na rua Hickory. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1955.
- CHRISTIE**, Agatha. Morte na Mesopotâmia. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- CHRISTIE**, Agatha. Murder is easy. London: Pan Books, 1951.
- CHRISTIE**, Agatha. O inimigo secreto. Rio de Janeiro: Record, 1950.
- CHRISTIE**, Agatha. Os elefantes não esquecem. São Paulo: Circulo do livro, 1972.
- CHRISTIE**, Agatha. Passenger to Frankfurt. New York: Pocket Books, 1972.

- CHRISTIE**, Agatha. Poirot investiga. Rio de Janeiro: Record, s.d.
- CHRISTIE**, Agatha. Postern of fate. New York: A Bantam Book, 1974.
- CHRISTIE**, Agatha. The Labours of Hercules. London: Pan books, 1947.
- CHRISTIE**, Agatha. The man in the Brown suit. London: Pan Bokks, 1971.
- CHRISTIE**, Agatha. Towards Zero. New York: Pocket Books, 1969.
- CHRISTIE**, Agatha. Sócios no crime. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- CHRISTIE**, Agatha. Sie Kamen nach Bagdad. New York: Scherz, 1972.
- CHRISTIE**, Agatha. The boomerang clue. New York: A Dell Book, 1975.
- CLELAND**, John. Fanny Hill. São Paulo: Circulo do livro, 1991.
- CONRAD**, Joseph. Lord Jim. Rio de Janeiro: Globo, 1987. 2ex.
- CRONIN**, A. J. A missão do Doutor murray. Rio de Janeiro José Olympio, 1963.
- CRONIN**, A. J. Algemas partidas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.
- DEIGHTON**, Len. O preço da morte. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.
- DICKENS**, Charles. Histórias humanas. São Paulo: Cultrix, 1959.
- DIDION**, Joan. Democracia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DOSTOYEVSKY**, Fyodor. The brothers karamazov. Austrália: Penguinim books. 1971.
- EAST**, Michael. Terra nua. Rio de Janeiro Record, 1960.
- EISLER**, Riane. O cálice e a espada. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- ELIOT**, George. O moinho sobre o floss. São Paulo: Paulinas, 1961.
- ELIOT**, George. Middlemarch: um estudo da vida provinciana. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- ELIOT**, George. Silas Marner. Londres: Pan Books, 1972.
- ERDMAN**, Paul E. A crise de 79. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.
- FERBER**, Edna. Teatro flutuante. São Paulo: Saraiva, 1956.
- FIELDING**, Henry. Tom Jones. São Paulo: Circulo do livro, 1985.
- FLEMING**, Ian. 007- A Chantagem atômica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. 2ex.
- FLEMING**, Ian. Encontro em Berlim. Rio de Janeiro: Bloch, 1965 (2ex.)
- FORSYTH**, Frederick. Cães de guerra. São Paulo: Record, 1974.
- FORSYTH**, Frederick. A história de Biafra: o nascimento de um mito Africano. Rio de Janeiro: Record, 1977.
- FORSYTH**, Frederick. O manipulador. Rio de Janeiro: Record, 1991.
- FORSYTH**, Frederick. O dia do Chacal. Rio de Janeiro: Record, 1971.

- FORSYTH**, Frederick. O Dossiê Odessa. São Paulo: Victor Civita, 1982.
- FORSYTH**, Frederick. O quarto protocolo. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- FORSYTH**, Frederick. Sem perdão. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- FOWLES**, John. O colecionador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- GRAHAM**, Winston. Abismos do coração. São Paulo: Boa Leitura, s.d.
- GRAVES**, Robert. Eu, Claudius, Imperador. São Paulo: Victor Civita, 1983.
- GREENE**, Graham. Dr. Fischer de genebra ou a festa da bomba. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- GREENE**, Graham. O cônsul honorário. São Paulo: Circulo do livro, 1973.
- GREENE**, Graham. O fator humano. São Paulo: Victor Civita. 1982. 2ex.
- GREENE**, Graham. Monsenhor Quixote. Rio de Janeiro: Record, 1982. 2ex.
- HAILEY**, Arthur. Colapso. Rio de Janeiro: Riográfica, 1985.
- HAILEY**, Arthur. O dinheiro. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1975.
- HAGGARD**, H. Rider. Ela. São Paulo: Scipione, 1996.
- HIGGINS**, Jack. A águia pousou. Rio de Janeiro: Record, 1975.
- HUXLEY**, Aldous. A ilha. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.
- HUXLEY**, Aldous. O chapéu mexicano. São Paulo: Ibrasa, 1967.
- JAMES**, P.D. Poco digno para una mujer. Buenos Aires: Sudamericana, 1974.
- JONG**, Erica. Medo de voar. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.
- KENNEDY**, Margaret. A festa. Belo Horizonte: Itatiaia, 1969.
- KENNEDY**, Margaret. Alvorada rubra. São Paulo: Saraiva, 1954.
- KNIGHT**, Eric. A verdade acima de tudo. São Paulo: USP, 1941.
- LAWRENCE**, D. H. Apenas uma mulher. Rio de Janeiro: Record, 1951.
- LAWRENCE**, D.H. Mulheres apaixonadas. São Paulo: Victor Civita, 1979.
- LE CARRÉ**, John. A garota do tambor. Rio de Janeiro: Record, 1983.
- LE CARRÉ**, John. A guerra no espelho. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- LE CARRÉ**, John. O espião que sabia demais. São Paulo: Victor Civita, 1984.
- LEE**, Harper. O sol é para todos. São Paulo: Círculo do Livro, 1960. 2ex.
- LOWRY**, Malcolm. Sob o Vulcão. São Cristóvão: Artenova, 1975. 7ex.
- MACINNES**, Helen. Aconteceu em Salzburg. Rio de Janeiro: Riográfica, 1986.
- MACLEAN**, Alistar. A morte na poeira. Rio de Janeiro: Record, 1973.
- MARRIC**, J.J. O escudo de Gideon. Rio de Janeiro: Record, 1965.
- MAURIER**, Daphne du. Minha prima Raquel. Rio de Janeiro: Record, 1952.

- MAURIER**, Daphne du. Rebecca: a mulher inesquecível. São Paulo: Victor Civita, 1981.
- MILTON**, John. Paraíso Perdido. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MONSARRAT**, Nicholas. O capelão de Malta. Rio de Janeiro: Record, 1973. 2ex.
- NORDOFF**, Charles. A ilha dos amotinados. São Paulo: Boa Leitura, 1963.
- ORWELL**, George. 1984. São Paulo: Nacional, 1980. 4ex.
- ORWELL**, George. Animal Farm. New York, Penguin, 1945.
- ROBINSON**, Henry Morton. O cardeal. São Paulo: Mérito, 1964.
- ROCHE**, Mazo de La. A história de Mary Wakefield. Rio de Janeiro: Record, 1968.
- SHAKESPEARE**, William. Amansia de uma fúria. Lisboa: Lello & Irmão, s.d.
- SHAKESPEARE**, William. As alegres comadres de Windsor... São Paulo: Victor Civita, 1981.
- SHAKESPEARE**, William. Como lhe aprouver. Lisboa: Lello & Irmão, s.d.
- SHAKESPEARE**, William. Júlio César. Lisboa: Lello & Irmão, s.d.
- SHAKESPEARE**, William. Noite dos Reis ou o que quiserdes. Lisboa: Lello & Irmão, s.d.
- SHAKESPEARE**, William. Otelo: o Mouro de Veneza. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- SHAKESPEARE**, William. Romeu e Julieta. Lisboa: Lello & Irmão, 1988. 3ex.
- SHAW**, Irwin. Os deuses vencidos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Expansão comercial, 1959.
- SHELLEY**, Mary. Frankenstein. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- STERNE**, Laurence. A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- STEVENSON**, Robert Louis. O médico e o monstro. São Paulo: FTD, 1997.
- WALLACE**, Edgar. A pista do alfinete novo. São Paulo: Globo, 1987.
- WALLACE**, Edgar. A porta das sete chaves. Rio de Janeiro: Ediouro, 1983. 2ex.
- WALLACE**, Edgar. O delator. Rio de Janeiro: TecnoPrint. s.d.
- WALLACE**, Edgar. O círculo vermelho. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- WALLACE**, Edgar. O homem sinistro. Rio de Janeiro: TecnoPrint, 1985.
- WALLACE**, Edgar. O homem que comprou Londres. Rio de Janeiro: TecnoPrint, 1985.
- WALLACE**, Edgar. O homem de Marrocos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1962. V.2

- WALLACE**, Edgar. O trapaceiro. Belo Horizonte: Itatiaia, 1960.
- WALLACE**, Irving. A Segunda Dama. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1980.
- WALLACE**, Lewis. Bem- Hur. São Paulo: Paulinas, 1959.
- WALLACE**, Lewis. O príncipe da Índia ou por que caiu Constantinopla. São Paulo: Saraiva, 1952. (V.1,v.2)
- WAUGH**, Evelyn. Malícia negra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.
- WEST**, Morris. A filha do silêncio. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- WEST**, Morris. As sandálias do pescador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- WEST**, Morris. A Segunda vitória. São Paulo: Cultural. 1985.
- WEST**, Morris. Kundu. Rio de Janeiro: Record. 1965.
- WEST**, Morris. Terra nua. Rio de Janeiro: Record, 1960.
- WILDE**, Oscar. Contos. Chile: Editora América do Sul, s.d. 2ex.
- WOOLF**, Virginia. Passeio ao Farol. Rio de Janeiro: Rio Gráfica,1987. 2ex.
- WYNDHAM**, John. Os mutantes. Rio de Janeiro: GRD, 1961.

ACERVO: LITERATURA NORTE-AMERICANA

- BACH**, Richard. Fernão Capelo Gaivota. São Paulo; Circulo do Livro, 1970. 3ex.
- BACH**, Ruchard. Ilusões: as aventuras de um messias indeciso. Rio de Janeiro: Record, s.d. 4ex.
- BALDWIN**, James. Numa terra estranha. Porto Alegre: Globo, 1970. 2ex.
- BLAIR**, Leona. O anel que tu me deste. São Paulo: Nova Cultural, 1984.
- BLATTY**, William Peter. Direi que me lembro de você. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1973.
- BRADLEY**, Marion Zimmer. As brumas de Avalon. Rio de Janeiro Imago, 1985. (v. 1)
- BRADLEY**, Marion Zimmer. As brumas de Avalon: o Gamo-Rei. Rio de Janeiro: Imago, 1985 (v. 3)
- BRADLEY**, Marion Zimmer. As brumas de Avalon: o prisioneiro da árvore. Rio de Janeiro: Imago, 1985 (v. 4)
- BROOKS**, Terry. Star Wars. New York: Del Rey, 1999.
- BROWN**, Dee. Enterrem meu coração na curva do rio. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

- BUCK**, Pearl. A boa terra. São Paulo: Victor Civita, 1981. 2ex.
- CAPOTE**, Truman. A sangue frio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1965.
- CHANDLER**, Raymond. O crime errado. Rio de Janeiro: Record, 1958.
- CLAVELL**, James. Tai-Pan. Rio de Janeiro: Record, 1966. V.2
- COOK**, Robin. Coma. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- COOK**, Robin. Servidão mental. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- COOPER**, J. Fenimore. O último dos Moicanos. São Paulo: Clube do Livro, 1962.
- CORMAN**, Avery. Kramer versus kramer. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 2ex.
- CORSO**, Gregory. Gasolina e Lady vestal. São Paulo: L e PM, 1985.
- COZZENS**, James Gould. Os melhores contos de James Gould Cozzens. São Paulo: Cultrix, 1966.
- CRONIN**, A. J. A missão do doutor Murray. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.
- CRONIN**, A. J. Mais forte que o amor. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.
- DAVIS**, John Gordon. Leviatã. Rio de Janeiro: Record, 1976.
- DOCTOROW**, E.L. Ragtime. Rio de Janeiro: Record, 1975.
- DREISER**, Theodore. The Titan. New York: The world publishing company, 1961.
- ELEGANT**, Robert S. Dinastia. São Paulo: Nova Cultural, 1990. 2ex.
- FAST**, Howard. Spartacus. Rio de Janeiro: Record, 1979.
- FAULKNER**, William. Absalão, Absalão! Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- FAULKNER**, William. Luz em agosto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- FAULKNER**, William. Uma fábula. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- FAULKNER**, William. O som e a fúria. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- FITZGERALD**, F. Scott. The great Gatsby. New York: Penguin books, 1982.
- FITZGERALD**, F. Scott. O grande Gatsby. São Paulo: Abril Cultura, 1980.
- FITZGERALD**, F. Scott. O último magnata. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- FOLLETT**, Ken. O homem de São Petersburgo. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- FONSECA**, Rubem. O buraco na parede. São Paulo: Cia das letras, 1995.
- FRANKLIN**, Benjamin. The autobiography of Benjamin Franklin. New York: Square Press, 1955.
- FRIZELL**, Bernard. O grande desafio. Rio de Janeiro: Record, 1972.
- FULLER**, Edmund. Adventures in American Literature. New York: Mary, 1952.
- GAGE**, Nicholas. A fortuna dos bourlotas. Rio de Janeiro: Record, 1975. 2ex.

- GARFIELD**, Brian. O sequestro de Terry Conniston. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.
- GLASPELL**, Susan. O teatro de Susan Glaspell. New York: Embaixada dos Estados Unidos, 1990. 10 ex.
- GOLDMAN**, William. Um passe de mágica. Rio de Janeiro: Record, 1976.
- GRADY**, James. A sombra do condor. Rio de Janeiro: Record, 1975.
- GRANT**, Maxwell. Rosa de sangue. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- HARPER**, David. Terror no céu. Rio de Janeiro: Record, 1970.
- HARTLEY**, Norman. O processo Viking. Rio de Janeiro: Record, 1976.
- HAWKES**, John. A morte, o sono e o viajante. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- HAYES**, Roy. A jogada Húngara. Rio de Janeiro: Record, 1973.
- HEBERT**, Frank. Duna. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- HEMINGWAY**, Ernest. Do outro lado do rio entre as árvores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- HEMINGWAY**, Ernest. O velho e o mar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- HEMINGWAY**, Ernest. Adeus as armas. São Paulo: Nacional, 1982.
- HEMINGWAY**, Ernest. O jardim do Éden. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- HEMINGWAY**, Ernest. Por quem os sinos doam. São Paulo: Nacional, 1958.
- HEMINGWAY**, Ernest. Tempo de morrer. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969. Vol.2
- HEMINGWAY**, Ernest. The Old Man and the sea. New York: Scribner Paperback & Fiction, 1995.
- HEMINGWAY**, Gregory H. Papa: uma biografia pessoal. Rio de Janeiro: Record, 1976.
- IACOCCA**, Lee. Iacocca: uma autobiografia. New York: Cultura, 1985.
- IRVING**, John. O mundo segundo Garp. Rio de Janeiro: Ríográfica, 1977.
- JAMES**, Henry. Lady Barberina: a outra volta do paraíso. São Paulo: Victor Civita, 1983.
- JAMES**, Henry. Os inocentes. São Paulo: Scipione, 1993.
- KEYES**, Frances Parkinson. O jardim de Salomão. Belo Horizonte: Itatiaia, 1962.
- KIEFER**, Warren. O código Lingala. Rio de Janeiro: Record, 1972.
- KING**, Stephen. O iluminado. São Paulo: Artes gráficas, s.d.

- KOTZWINKLE**, William. E.T: O extraterrestre em sua aventura na terra. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- KRANTZ**, Judith. Luxúria. Rio de Janeiro: Record, 1978.
- KRANTZ**, Judith. Princesa Margarida. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- L'AMOUR**, Louis. A trilha dos fora-da-lei. Rio de Janeiro: Globo, 1972.
- LANGE**, John. Autópsia na Espanha. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.
- LANGLEY**, Adria Locke. Um leão está nas ruas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.
- LEVIN**, Ira. Os meninos do Brasil. São Paulo: Circulo do livro, 1976.
- LIN YUTANG**. Uma folha na tempestade. São Paulo: Nacional, 1958.
- LUDLUM**, Robert. O avanço de Aquitânia. Rio de Janeiro: Riográfica, 1985.
- LUDLUM**, Robert. O documento Holcroft. São Paulo: Circulo do livro, 1978.
- MACDONALD**, John D. O homem sem passado. Rio de Janeiro: Record, 1963.
- MACLAINE**, Shirley. A vida é um palco. Rio de Janeiro: Record, 1988.
- MAILER**, Norman. Um sonho americano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- MAILER**, Norman. Os machões não dançam. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MANDINO**, Og. O maior presente do mundo. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- MARQUAND**, John P. Ninguém segura Mr. Moto. Rio de Janeiro: Record, 1972.
- MCBAIN**, Ed. 80 milhões de olhos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1968.
- MENCKEN**, H. L. O livro dos insultos. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- MITCHELL**, Margaret. ... E o vento levou. Rio de Janeiro: Pongeti, 1964.
- NABOKOV**, Vladimir. Gargalhada na escuridão. São Paulo, Boa Leitura, s.d.
- NABOCOV**, Vladimir. Pnin. Rio de Janeiro: Record, 1957.
- NATHAN**, Robert Stuart. O tigre branco. São Paulo: Best Seller, 1988.
- OSBORN**, David. Caçada implacável. Rio de Janeiro: Record, 1974.
- OSBORNE**, Richard. Instinto Selvagem. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- OTTUM**, Bob. A morte espreita em meus braços. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- POE**, Daniel de. Aventuras de Robinson Crusoe. São Paulo: Nacional, 1930.
- POE**, Edgar Allan. Histórias de crime e mistério. São Paulo: Ática, 2000.
- POE**, Edgar Allan. Manuscrito encontrado numa garrafa e outros contos. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- POE**, Edgar Allan. Histórias extraordinárias. São Paulo: Circulo do livro, 1975.

- POE**, Edgar Allan. Poesia e Prosa. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.
- PUZO**, Mario. A guerra suja. Rio de Janeiro: Record, 1955.
- PUZO**, Mario. Il Siciliano. Itália: Arnoldo Mondari, 1988.
- PUZO**, Mario. O chefão. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1986. 3ex.
- PUZO**, Mario. O último chefão. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- PUZO**, Mario. Os tolos morrem antes. Rio de Janeiro: Record, 1978.
- Quatro contos. S.l.: Centro de recursos educacionais-CERED, s.d.
- QUINN**, Daniel. Ismael. São Paulo: Peirópolis, 1998.
- RAUCHER**, Herman. No verão de 42. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.
- REED**, John. Os dez dias que abalaram o mundo. São Paulo: Círculo do livro, 1982. 2ex.
- ROBBINS**, Harold. Atire a primeira pedra. São Paulo: Circulo do livro, 1982.
- ROBBINS**, Harold. O contador de histórias. Rio de Janeiro: Record, 1985.
- ROBBINS**, Harold. O indomável. São Paulo: Circulo do livro, 1948.
- ROBBINS**, Harold. O machão. São Paulo: Círculo do livro, 1974.
- ROBBINS**, Harold. Os herdeiros. Rio de Janeiro: Record, 1969.
- ROBBINS**, Harold. 79 Park Avenue. São Paulo: Circulo do livro, 1955. 2ex.
- SALINGER**, J.D. O apanhador no campo de centeio. Rio de Janeiro: Do autor, 1951.
- SANDERS**, Lawrence. O oitavo mandamento. São Paulo: Nova cultural, 1989.
- SANDERS**, Lawrence. O primeiro pecado mortal. Rio de Janeiro: Riográfica, 1973.
- SHELDON**, Sidney. A herdeira. Rio de Janeiro: Record, 1978.
- SHELDON**, Sidney. A outra face. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- SHELDON**, Sidney. Um estranho no espelho. São Paulo: Circulo do livro, 1976.
- SLAUGHTER**, Frank G. Médico rebelde. São Paulo: Hemus,s.d.
- STELL**, Danielle. Amar de novo. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- STONE**, Irving. Advogado da defesa. Belo Horizonte: Itatiaia, 1966.
- STONE**, Irving. O tesouro grego. Rio de Janeiro: Artenova, 1976. 6ex.
- STOWE**, Harriet Beecher. A cabana do Pai Tomás. São Paulo: Saraiva, s.d. vol.2
- THEROUX**, Paul. Arsenal de família. Rio de Janeiro: Riográfica, 1986.
- TREVANIAN**. Shibumi. São Paulo: Nova cultural, 1986.2ex.
- TWAIN**, Mark. O príncipe e o poder. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- TWAIN**, Mark. The complete short stories of Mark Twain. New York: Bantambook, 1957.
- UPDIKE**, John. O sabá das feiticeiras. São Paulo: Circulo do livro, 1984.

URIS, Leon. As colinas da ira. São Paulo: Circulo do livro, 1955.

URIS, Leon. Exodus. São Paulo: Edart, 1961. 2ex.

URIS, Leon. Trinity. New York: Doubleday e cia, 1976.

WALKER, Alice. A cor púrpura. São Paulo: Circulo do livro, 1982. 2ex.

WALLACE, Irving. O elixir da longa vida. São Paulo: Círculo do livro, 1979.

WALLACE, Irving. As ninpho e outras maníacas. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.
2ex.

WALLACE, Irving. A segunda dama. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 3ex.

WALLACE, Irving. O fã-clube. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

WALLACE, Irving. O prêmio. São Paulo: Círculo do livro, 1963.

WEBB, Charles. A primeira noite de um homem. Rio de Janeiro: Eldorado, 1963.

Fonte: Biblioteca da Universidade pesquisada, 2006.

ANEXO III
GRADE CURRICULAR

GRADE CURRICULAR

CURSO DE LETRAS: LICENCIATURA PLENA

HABILITAÇÃO: LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS

DURAÇÃO: 4 anos, mínimo e 7 anos, no máximo.

CARGA HORÁRIA: 3.480 horas-aula.

REGIME: Seriado, com possibilidade de matrícula em disciplina.

ANO	CÓDIGO DISCIPLINAS	DISCIPLINAS	PRÉ- REQUISITOS	CARGA HORÁRIA	
				SEMANAL	ANUAL
P R I M E I R O	L-101	LÍNGUA PORTUGUESA I	-	04	136
	L-102	LÍNGUA INGLESA I	-	04	136
	L-103	LÍNGUA LATINA I	-	04	136
	L-104	TEORIA DA LITERATURA I	-	04	136
	L-105	FILOSOFIA	-	02	068
	L-106	SOCIOLOGIA	-	02	068
	L-107	METODOLOGIA CIENTÍFICA	-	02	068
	L-108	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	02	068
SUB-TOTAL				24	816

S E G U N D O	L-201	LÍNGUA PORTUGUESA II	L-101	04	136
	L-202	LÍNGUA INGLESA II	L-102	04	136
	L-203	LÍNGUA LATINA II	L-103	02	068
	L-204	TEORIA DA LITERATURA II	L-104	02	068
	L-205	LITERATURA BRASILEIRA I	-	04	136
	L-206	LITERATURA PORTUGUESA I	-	02	068
	L-207	LINGÜÍSTICA I	-	02	068
	L-208	DIDÁTICA GERAL	-	02	068
	L-209	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	L-106	02	068
SUB-TOTAL				24	816

T E R C E I R O	L-301	LÍNGUA PORTUGUESA III	L-201	04	136
	L-302	LÍNGUA INGLESA III	L-202	04	136
	L-303	LITERATURA BRASILEIRA II	L-205	02	068
	L-304	LITERATURA PORTUGUESA II	L-206	02	068
	L-305	LITERATURA INGLESA	-	02	068
	L-306	LINGÜÍSTICA II	L-207	02	068
	L-307	E. F. E. FUNDAMENTAL E MÉDIO	-	02	068
	L-308	PSICOLOGIA EVOLUTIVA	-	04	136
	L-309	LITERATURA INFANTO JUVENIL	-	02	068
SUB-TOTAL				24	816

Q U A R T O	L-401	LÍNGUA PORTUGUESA IV	L-301	04	136
	L-402	LÍNGUA INGLESA IV	L-302	04	136
	L-403	LITERATURA BRASILEIRA III	L-303	02	068
	L-404	LITERATURA GOIANA	-	02	068
	L-405	CULTURA BRASILEIRA	-	02	068
	L-406	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	L-308	02	068
	L-407	PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS	-	02	068
	L-408	PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS	-	02	068
	L-409	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	-	-	300
SUB-TOTAL				20	980

Horas de Disciplinas Teóricas: 3128

Horas de Estágio: 300

Horas de Atividades Complementares Obrigatórias: 120

Total de Horas Curricular: 3.548

CURRÍCULO APROVADO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
Resolução nº 582/09
De 08/09

OBSERVAÇÕES:

- 1- A disciplina Educação Física será ministrada no 1º ano com predominância de Práticas Desportivas, exceto para os alunos amparados pela lei nº 7692 de 20/12/88.
- 2- Na integralização curricular considerar-se-á o total de 300 (trezentas) horas-aula correspondente ao Estágio Supervisionado na forma regimental e de acordo com LDB 9.394/96.
- 3- Para concluir o curso o aluno deverá apresentar certificados totalizando 120 horas (cento e vinte horas) de atividades complementares (Seminários, palestras, conferências, viagens e outros). Realizadas durante o curso, em áreas afins sob a supervisão da direção e do Departamento de Letras.

ANEXOS IV

PLANOS DE CURSO

- 1. Plano de Curso de Língua Inglesa I**
- 2. Plano de Curso de Língua Inglesa II**
- 3. Plano de Curso de Língua Inglesa III**
- 4. Plano de Curso de Literatura Inglesa**
- 5. Plano de Curso de Língua Inglesa IV**
- 6. Plano de Curso de Prática de Ensino de Inglês**
- 7. Plano de Curso de Estágio supervisionado em Língua Inglesa**

CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA EM PORTUGUÊS E INGLÊS

PLANO DE CURSO DE LÍNGUA INGLESA I**IDENTIFICAÇÃO****Disciplina:** Língua Inglesa I**Carga Horária Anual:** 136 horas**Período:** Noturno**Carga Horária Semanal:** 04 horas**Professor:** XXX**Ano Letivo:** 2003**Série:** 1ºAno**EMENTA**

Competência lingüístico-comunicativa na língua inglesa através da aquisição de funções da linguagem nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever).

OBJETIVOS**Objetivo Geral:**

Introduzir o estudo da língua inglesa através de habilidades básicas direcionadas para a aquisição através das quatro habilidades: falar, ler, escrever e ouvir.

METODOLOGIA DE ENSINO

Aulas interativas objetivando o ato da comunicação na língua estrangeira, inglês.

Abordagens ou combinação de vários métodos através de técnicas visuais com vídeos, cartazes, músicas, etc.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Possesive adjectives: my, your, his, her. The Verb TO BE: affirmative statements and contractions.
- Articles a, an, the. This/ it, these/ they; plural; Yes/No and wh-questions with be; prepositions of place.
- The verb Be: affirmative and negative statements, Yes/No questions, Wh- questions.
- Possessive adjectives: our, their, and possessives of names; present continuous(affirmative and negative statements) isn't and aren't; conjunction and, but; color, adjectives before nouns.
- Questions with What time...? What + doing? And Wh-questions with the present continuous, conjunction so.
- Simple present statements with regular and irregular verbs; Simple present Yes/No an Wh-questions; time expressions.
- Simple present: short answers; How many, There is, there are, there's no, there isn't a, there are no, there aren't any.
- Simple present: Wh-questions with do/does; placement of adjectives before nouns; descriptive adjectives for occupations.

BIBLIOGRAFIA

PASSWORD. *English dictionary for speakers of Portuguese*. Martins Fontes. 1999.

RICHARDS, Jack C. *New Interchange – Intro*. Cambridge University Press.

AVERY, P. & ERLICH, S. *Teaching American English Pronunciation*. Oxford. V. Press, 1992.

QUIRK, R. S. Greenbaum. *A University Grammar English*, London, Longman, 1980.

CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA EM PORTUGUÊS E INGLÊS

PLANO DE CURSO DE LÍNGUA INGLESA III

IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: Língua Inglesa III

Carga Horária Anual: 136 horas

Período: Noturno

Carga Horária Semanal: 04 horas

Professor: XXX

Ano Letivo: 2005

Série: 3º Ano

EMENTA

Desenvolvimento do vocabulário ativo a passivo. Aprofundamento dos elementos de gramática e das estratégias de leitura em níveis anteriores.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Aperfeiçoar o conhecimento teórico das estruturas gramaticais proporcionando ao acadêmico a oportunidade de desenvolver a expressão escrita.

METODOLOGIA DE ENSINO

Aulas interativas objetivando o ato da comunicação na língua estrangeira, inglês. Abordagens ou combinação de vários métodos através de técnicas visuais com vídeos, cartazes, músicas, material didático, etc.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Past tense for narrating: past tense and used to for habitual action
- Indirect questions? Sequence markers
- Imperative
- Reading and Understanding
- Adverbs and adjectives
- Past tense and Present Perfect: two-part verbs
- Modal verbs: future with present continuous and going to
- Imperative requests with modal
- Infinitives and gerunds
- Countable nouns and Uncountable nouns
- Relative clauses of time: Adverbial clauses of time
- Redação: narração e descrição.
- Past and Present Perfect tense: Future with will and may
- If clauses with modals
- Responses with so and neither; passive with and without by
- Past tense, past continuous, present perfect continuous, adverbial clauses and phrases
- It takes/ It took

- Past and present participles
- Relative Clauses
- Modal and adverbs, reported speech
- If clauses with modals past modals
- Redação: dissertação

BIBLIOGRAFIA

- PASSWORD. *English dictionary for speakers of Portuguese*. Martins Fontes. 1999.
- RICHARDS, Jack C. *New Interchange – English for International Communication*. Cambridge University Press.
- AVERY, P. & ERLICH, S. *Teaching American English Pronunciation*. Oxford. V. Press, 1992.
- QUIRK, R. S. Greenbaum. *A University Grammar English*, London, Longman, 1980.
- MURPHY, R. *English Grammar in Use*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- THOMSON, A. J. & MATINET, A. V. *A Practical English Grammar*. London University Press.

CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA EM PORTUGUÊS E INGLÊS

PLANO DE CURSO DE LITERATURA INGLESA

IDENTIFICAÇÃO	
Disciplina: Literatura Inglesa	Carga Horária Anual: 68 aulas
Período: Noturno	Carga Horária Semanal: 02 aulas
Professor: XXX	Ano Letivo: 2005
Série: 3º Ano	

EMENTA
Estudo da produção Literária Inglesa da Era Vitoriana e do Período Contemporâneo, abordando vários aspectos de seus estilos e transformações ocorridas.

OBJETIVOS
<p>Objetivo Geral: Dar subsídios ao aluno para que desenvolva as habilidades de leitura e análise de textos, melhorando assim seu desempenho acadêmico e profissional.</p> <p>Objetivos específicos: Conhecer as literaturas inglesa e americana e analisar e ressaltar os principais autores bem como sua obra. Ampliar o conhecimento da língua inglesa através de textos prazerosos e que venham acrescentar e a ampliar conhecimentos já adquiridos.</p>

METODOLOGIA DE ENSINO
Aulas expositivas, leitura e apresentação de trabalhos, peças teatrais e recitais de poesia.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> 1. The Classical Period <ul style="list-style-type: none"> 1.1. Classical and Medieval Literature 1.2. Shakespeare: sonnets, tragedy 1.3. Fiction: Geoffrey Chaucer 2. The Age of Reason <ul style="list-style-type: none"> 2.1. Jonathan Swift 2.2. William Blake 3. The Romantic Age <ul style="list-style-type: none"> 3.1. William Wordsworth 3.2. Samuel T. Coleridge 3.3. G. G. Lord Byron 3.4. Mary Shelley 3.5. P. B. Shelley 3.6. John Keats

- 4. The Victorian Age
 - 4.1. Thomas Macaulay
 - 4.2. Lord Tennyson
 - 4.3. Robert Browning
 - 4.4 Charles Dickens

- 5. Criticism
 - 5.1. Critical Thinking
 - 5.2. Facts and Fiction: the social analysis and cultural influence

- 6. Modern Short Story
 - 6.1. The site, the plot, the character, etc.
 - 6.2. Analysis of short stories and summaries

- 7. Modern Nonfiction – Modern Poetry
 - 7.1. Selection of poems and dramas in the North American Literature

BIBLIOGRAFIA

BURGESS, Anthony. *A Literatura Inglesa*. Tradução: Duda Machado. Editora Ática, 2001.

BURGESS, Anthony. *English Literature*. London, Longman, 1987.

CEVASCO, Maria Elisa & SIQUEIRA, Valter Lellis. *Rumos da Literatura Inglesa*. São Paulo: Ática, 1998.

DAICHES, David. *A Critical History, of English Literature*. London, Secker and Warburg. 1960, 2 vls.

KIERNAN, Victor. *Shakespeare: Poeta e Cidadão*. Tradução: Álvaro Hattner. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA EM PORTUGUÊS E INGLÊS**PLANO DE CURSO DE LÍNGUA INGLESA IV****IDENTIFICAÇÃO**

Disciplina: Língua Inglesa IV	Carga Horária Anual: 136 horas
Período: Noturno	Carga Horária Semanal: 04 horas
Professor: XXX	Ano Letivo: 2006
Série: 4º Ano	

EMENTA

Desenvolvimento das habilidades adquiridas em Língua Inglesa III e aprofundamento dos elementos de gramática e das estratégias de leitura e escrita com ênfase nas habilidades orais.

OBJETIVOS**Objetivo Geral:**

Usar adequadamente os elementos gramaticais que garantem desenvolvimento das habilidades adquiridas anteriormente, permitindo o aprofundamento de novos conhecimentos, dando ênfase à leitura.

Objetivos Específicos:

Falar, ler e escrever palavras, expressões e textos diversos em Língua Inglesa, bem como entender sua estrutura gramatical e produzir textos.

METODOLOGIA DE ENSINO

As aulas serão ministradas com ênfase na parte oral: através de aulas com sistema audiovisual e com ênfase na parte escrita: através do livro didático adotado. Os alunos aprenderão a língua estrangeira, inglês, na própria língua de estudo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I –

- Clauses with WHO, THAT, WHEN; adverbial clauses of time
- Comparisons, adverbs of degree and adjectives
- Order of adjectives, quantifiers with countable and uncountable nouns
- Simple Past
- Past Continuous Tense
- Requests with modals and if clauses, indirect requests
- Would rather and prefer

UNIDADE II –

- Adverbs of purpose and reason; clauses with WHEN and IF
- Get and Have + participle; nouns with infinitives, clauses with because
- Prepositions and adverbs; Future with going to, will; Future continuous, Future Perfect
- Conjunctions
- Adverbs
- Prepositions

UNIDADE III –

- If- clauses and modals, phrases with gerund
- Relative clauses; The Passive Voice
- Modal and Past
- If – clauses and infinitives
- Tag questions and responses
- Relative Pronouns
- Passive Voice

UNIDADE IV

- Reported Speech
- Imperative
- Prepositions
- Phrasal Verbs
- False Friends
- Compositions

BIBLIOGRAFIA

RICHARDS, Jack C. *Interchange – English for international communication*. Cambridge University Press.

MURPHY, R. *English Grammar in Use*. New York: Cambridge University Press, 1991.

THOMSON, A. J. & **MATINET**, A. V. *A Practical English Grammar*. London University Press.

MARQUES, Amadeu & **DRAPPER**, David. *Dicionário Inglês-Português / Português-Inglês*. São Paulo, Ática.

PLANO DE CURSO DE PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS

IDENTIFICAÇÃO	
Disciplina: Prática de Ensino de Inglês	Carga Horária: 68 horas
Período: Noturno	Carga Horária semanal: 02 horas
Ano Letivo: 2006	Professor: XXX
Série: 4º ano	

EMENTA
<p>Reflexão sobre e na prática pedagógica. Proposta de mudança consciente da prática pedagógica de ensino de língua inglesa. Compreensão da realidade aproximando a prática real da ideal. Abordagens teórico-metodológicas: da visão mecanicista à sociopsicolinguística. Novas abordagens no ensino de língua inglesa na escola.</p> <p>JUSTIFICATIVA:</p> <p>Como professores de língua temos nossas concepções sobre questões da disciplina – o que é língua, o que é cultura – e sobre nossos alunos – quem são como aprendizes e como aprendem. Também temos uma noção de nós mesmos como professores e do que podemos fazer para ajudarmos nossos alunos a aprenderem, sobretudo uma nova língua. Porém, é muito importante que tomemos consciência das teorias que guiam nossas ações em sala de aula. É essa consciência que nos tornará capazes de examinar porque fazemos o que fazemos, e nos permitirá escolher, fazer e/ou pensar de forma diferente.</p>

OBJETIVOS
<p>Objetivo Geral:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qualificar professores para a atuação no mercado de trabalho, tendo em vista as novas abordagens que enfatizam a comunicação como fator principal na aquisição de LE, que neste caso é o inglês. <p>Objetivos Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar temas básicos para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem de LE - inglês; 2. Proporcionar a análise de estratégias que dificultem ou beneficiem a aprendizagem de uma LE com a finalidade de compreender seu próprio processo de aprendizagem e do seu aluno. 3. Possibilitar aos alunos-estagiários uma profunda reflexão sobre o papel do professor numa perspectiva integradora que leve em conta o aprendiz como um todo, em seus aspectos afetivos (sentir), cognitivo (pensar) e motor (agir) e também o contexto onde estão inseridos. 4. Familiarizar os alunos com os princípios básicos da metodologia com relação ao ensino de inglês como L2/LE, como ênfase no ensino das quatro habilidades, planejamento de curso e de aula, manejo de classe, etc.

METODOLOGIA DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivo-dialogadas com uso de quadro verde, giz, recursos audiovisuais e multimeios. • Seminários e atividades por projetos com o uso de laboratório. • Estudos dirigidos de textos e artigos específicos da área. • Discussões organizadas e apresentações individuais e/ou em grupos. • Pesquisas bibliográficas e na internet.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	HORAS/AULAS
<p>Bimestre I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo de referencial teórico básico para ensino-aprendizagem de LE - inglês • Linguagem, língua, língua estrangeira • A Lingüística Aplicada e o ensino de línguas • Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino: <p>-O Método Gramática –Tradução -O Método Direto -O Método Áudio-lingual -O “Silent Way” -Desuggestopedia -Community Language Learning -O Método da Resposta Física Total -O Ensino Comunicativo de Línguas</p>	18 h/aula
<p>Bimestre II</p> <p>-Conceituação de método, abordagem e técnica de ensino-aprendizagem de língua -Language acquisition e language learning -Ensinar e aprender uma língua na escola -A operação global de ensino de línguas -O professor e o aprendiz de línguas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How to be a good teacher? 2. How to be a good learner? 3. O filtro afetivo 	16 h/aula
<p>Bimestre III</p> <p>Aspectos políticos da formação do professor de línguas As competências do professor Definição de planejamento de curso e seu lugar relativo dentro da operação global de ensino de línguas Plano de aula (Competência, habilidade, procedimentos, avaliação) Definição e fatores relevantes na análise e produção de material didático</p>	16h/aula
<p>Bimestre IV -</p> <ul style="list-style-type: none"> • -Micro-ensino (micro-teaching) 	18h/aula
<p>AVALIAÇÕES: leitura e discussão do material proposto e avaliação de cada micro-ensino individualmente.</p>	
Total de horas-aula	68

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Através de observações de trabalhos apresentados pelos alunos e de cada micro-ensino individualmente desenvolvido.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHÃO, MARIA HELENA VIEIRA (Org). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Ed. Pontes, Campinas, 2004.

AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. *Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira*. Ed. Pe. Réus, RS, 1998.

ALMEIDA FILHO, JCP.(1993) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*.Campinas: Pontes.

_____. *Parâmetros atuais no ensino de português como língua estrangeira*. Campinas: Pontes

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4ed.White Plains, NY: Addison-Wesley/ longman, 2000.

HADLEY, GREGORY. *Pesquisa de Ação em Sala de Aula*.(Portfólio SBS 8: reflexões sobre o ensino de idiomas) São Paulo, 2004

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford:Pregamon Press, 1992.

LARSEN-FREEMAN, DIANE. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2ed. Oxford University Press, 2001.

LOPES MOITA, LUIZ PAULO. *Oficina de Lingüística Aplicada - A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/ Aprendizagem de Línguas*. Mercado de Letras.

MCKAY, SANDRA. *O Professor Reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. (Portfolio SBS 2: reflexões sobre o ensino e idiomas) São Paulo, 2003.

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

SILVEIRA, MARIA INEZ MATOSO. *Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Edições Catavento, Maceió, 1999.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria, de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CURSO LETRAS - LICENCIATURA EM PORTUGUÊS E INGLÊS
PLANO DE CURSO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA

IDENTIFICAÇÃO	
Disciplina: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa	
Carga Horária Anual: 200 horas	Período: Noturno
Ano Letivo: 2006	Professores: XXX
Série: 4º Ano	
EMENTA	
<p>Diretamente ligado à formação docente, o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa busca preparar os alunos para uma ação pedagógica que atenda às aspirações próprias do mundo moderno sob um olhar crítico e inovador, propondo assim uma mudança consciente no ensino de inglês.</p> <p>Esta disciplina oportuniza a observação, análise, interpretação, aplicação e adaptação dos conhecimentos teóricos acadêmicos adquiridos no decorrer do curso e na Prática de Ensino numa situação real de campo de trabalho.</p>	
OBJETIVOS	
<p>_Possibilitar aos alunos uma profunda reflexão sobre o papel do professor e de sua prática através de observações reflexivas, tendo como foco as situações de observação e reconhecimento das condições de ensino e aprendizagem da língua inglesa numa referida instituição de ensino;</p> <p>_ Identificar objetivos, questões e problemas no ensino de Língua Inglesa na escola, sugerindo assim uma nova prática, capaz de instigar, motivar e facilitar a comunicação em inglês, bem como sua interação sócio-cultural.</p> <p>_Propiciar o desenvolvimento de projetos que irão atender as propostas temáticas das feiras culturais nas escolas, bem como projetos de fundo sócio-pedagógicos, trabalhando assim o inglês interdisciplinarmente.</p>	
METODOLOGIA DE ENSINO	
<p>Aulas expositivo-dialogadas com uso de quadro verde, giz, recursos audiovisuais e multimeios.</p> <p>Seminários e atividades por projetos com o uso de laboratório.</p> <p>Estudos dirigidos de textos e artigos específicos da área.</p> <p>Discussões organizadas e apresentações individuais e/ou em grupos.</p> <p>Pesquisas bibliográficas e na internet.</p>	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	HORAS/ AULA
Bimestre I - Observações Reflexivas	20 horas
Estágio Supervisionado em séries do Ensino Fundamental – (Regência).	30 horas
Bimestre II – Projeto Luzes	20 horas
Bimestre III – Estágio Supervisionado em séries do Ensino Médio – (Regência).	30 horas
Circuito Pedagógico (ELFO)	80 horas
Bimestre IV – Organização do portfólio e relatório final	20 horas
AVALIAÇÕES: Trabalhos em grupos e individuais.	
Total de horas-aulas	200 horas

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Através de observações de trabalhos apresentados pelos grupos e/ou individualmente, aulas expositivas (estágio supervisionado), relatórios individuais apresentados após cada etapa de trabalhos desenvolvidos, e o portfólio devidamente concluído e entregue em data prevista.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHÃO, MARIA HELENA VIEIRA (org). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Ed. Pontes, Campinas, 2004.
- AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. *Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira*. Ed. Pe. Réus, RS, 1998.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4ed. White Plains, NY: Addison- Wesley/ longman, 2000.**
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- CARTER, R.; NUNAN, D., eds. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages*, Cambridge: CUP, 2001.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- HADLEY, GREGORY. *Pesquisa de Ação em Sala de Aula*. (Portfólio SBS 8: reflexões sobre o ensino de idiomas) São Paulo, 2004
- JACOBS, MICHAEL A. *Como não aprender Inglês: erros comuns do aluno brasileiro -Vol I*, 7 ed. São Paulo, 2001.
- KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1992.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2ed. Oxford University Press, 2001.
- LOPES MOITA, LUIZ PAULO. *Oficina de Lingüística Aplicada - A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/ Aprendizagem de Línguas*. Mercado de Letras.
- MCKAY, SANDRA. *O Professor Reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. (Portfolio SBS 2: reflexões sobre o ensino e idiomas) São Paulo, 2003.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SILVEIRA, MARIA INEZ MATOSO. *Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Edições Catavento, Maceió, 1999.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria, de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

ANEXO V

TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é identificar os fatores internos e externos que influenciam na formação do professor de inglês pré-serviço.

Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação.

Estou ciente de que eu posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Afirmo que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente que serei requisitado(a) como informante desta pesquisa.

Estou ciente que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira que manifeste por escrito esta preferência. Também estou ciente que trechos dos questionários e das entrevistas poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Reconheço que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Nome: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

Data: _____

Assinatura: _____

ANEXO VI

QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA

Questionário nº 01

Questionário nº 02

Questionário nº 03

Questionário nº 01

Prezado aluno(a),

Este questionário tem por objetivo obter algumas informações relevantes para meu estudo sobre “Formação de Professores de Inglês”. Leia as perguntas e fique totalmente à vontade para respondê-las conforme sua opinião. É importante salientar que sua identidade será preservada.

Nome: _____

Data de nascimento: _____ / _____ / _____ Sexo: () F () M

Instituição onde concluiu o Ensino Médio:

Instituição: () Pública () Particular

Ano que ingressou no Curso de Letras:

1) Você fez ou faz algum curso de inglês? Onde? Qual? Há quanto tempo?

2) O que o (a) levou a prestar vestibular para o Curso de Letras com licenciatura em Português e Inglês?

3) Quais eram as suas expectativas com relação ao curso que você está concluindo? Elas se concretizaram? Explique, por favor.

4) Como você imaginou que seria a sua formação como professor(a) de Inglês?

Questionário nº 02

Prezado aluno(a),

Este questionário tem por objetivo obter algumas informações relevantes para meu estudo sobre “Formação de Professores de Inglês”. Leia as perguntas e fique totalmente à vontade para respondê-las conforme sua opinião. É importante salientar que sua identidade será preservada.

Nome: _____

1) Durante a sua formação na universidade, tem sido mais valorizado:

() o conteúdo a ser ensinado () a forma como ensiná-lo

2) As aulas de Língua Inglesa que você assiste como aluno têm sido ministradas na língua alvo?

() Sim () Não () Às vezes

3) Como tem se desenvolvido a sua forma de ensinar?

() Você se espelhou na forma de ensinar de seus antigos professores.

() Ela lhe foi ensinada nas aulas de Metodologia de Ensino de Línguas, e/ou Prática de Ensino.

() Você a desenvolveu sozinho, com a prática.

() Outros meios (especificar, por favor).

4) Na sua opinião, qual é o perfil ideal do professor de inglês?

5) A sua formação profissional tem sido:

() Excelente () Boa () Regular () Deficiente () Ruim

Por que?

Questionário nº 03

Prezado aluno(a),

Este questionário tem por objetivo obter algumas informações relevantes para meu estudo sobre “Formação de Professores de Inglês”. Leia as perguntas e fique totalmente à vontade para respondê-las conforme sua opinião. É importante salientar que sua identidade será preservada.

Nome: _____

1) Durante o período do Estágio Supervisionado, quais foram suas maiores dificuldades?

2) Você se sente satisfeito com seu trabalho como professor, embora esteja ainda na fase de pré-serviço?

3) Ao planejar uma aula, qual é a sua maior dificuldade?

4) Você pretende realmente exercer a profissão de professor? E quanto a ser um professor de inglês?

5) Após concluir o curso de graduação, você pretende fazer algum curso de especialização, ou de formação continuada? Qual?

6) É importante na sua opinião, conhecer as políticas lingüísticas e públicas que envolvem a sua profissão? Por que?

7) Quais suas expectativas como futuro profissional no mercado de trabalho?

8) Como você definiria sua formação teórica na universidade? E a formação prática?

9) Seus ex-professores foram bons exemplos de profissionais que você gostaria de seguir? Por que?

10) Qual a importância do professor de inglês na sociedade brasileira?

ANEXO VII

TRANSCRIÇÕES DE ALGUMAS AULAS MINISTRADAS PELOS ALUNOS - PROFESSORES

Aula da AP - Turmalina
Ensino Médio – 1º Ano
Turno Matutino

AP: Então vamos lá pessoal. Olha aqui. Sobre as principais preposições que nós temos aqui. NEAR.

AA: NEAR.

AP: TO.

AA: TO.

AP: FROM.

AA: FROM.

AP: BETWEEN.

AA: BETWEEN.

AP: THROUGH.

AA: THROUGH.

AP: OFF

AA: OFF.

AP: Vocês sabem quais são os significados de cada uma das preposições? A tradução?

A: Não.

AP: Dê um exemplo pra mim com NEAR. (.) Aqui na sala, por exemplo, qual é o seu nome?

A: Aparecida.

AP: Aparecida? Vamos dar um exemplo daqui na sala. Aparecida is NEAR me, ou seja, Aparecida está perto de mim, certo? Por exemplo, então vocês já falaram o que é NEAR.. E FROM? Quando que vou utilizar FROM?

AP: FROM vai dar idéia de origem. Por exemplo, você é daqui de Formosa? Então, você vai falar assim: Eu sou de Formosa.

A1: I am FROM Formosa.

AP: Então, você vai dizer: Iam FROM Formosa.

A2: I am FROM Brasília.

AP: Isso, Iam FROM Brasília.

AP: Então, quando eu for falar que sou de algum lugar ou eu venho de algum lugar, então, eu sou de alguma cidade, estado ou país, certo? Então, este aqui é quando for origem. E a preposição TO?

A: É para?

AP É para. Quem me dá um exemplo com a preposição TO?

A: TO, para com isso.

AP: Não, este exemplo aí não valeu não.

Vamos lá, dá um exemplo pra mim.

A: I am to work. Pode ser um exemplo assim?

AP: Você quer dizer que vai para o trabalho?

A: É.

AP: Então você vai dizer assim: I go TO work. Eu vou para o trabalho. Você não usa o verbo “to be” que é ser ou estar, você usa o verbo “to go” que é ir.

A: I go to shopping.

AP: Isso. I go to shopping ou entao, I go to the supermarket, certo? Então aqui nós utilizamos a preposição TO, para, certinho? Qual é a outra que nós vimos aqui? BETWEEN. Me dê um exemplo com BETWEEN. Vocês se lembram o que é BETWEEN?

A: Não!

AP: Não viram a preposição BETWEEN? BETWEEN é quando eu quero falar assim ó, que tem alguma coisa entre. Por exemplo, ó. Eu vou falar assim... Eu vou colocar um exemplo aqui, ó. BETWEEN é quando alguém ou alguma coisa está entre duas coisas. Por exemplo: Diego is BETWEEN Aparecida e Claudivan. Aqui o Diego está no meio dos dois, está entre os dois. Agora se eu disser que ele está no meio do salunos, qual vai ser a preposição que eu vou utilizar quando é desse jeito?

A: THROUGH!

AP: Não. É AMONG. AMONG é quando está entre muitas coisas. E BETWEEN é entre duas coisas, se eu falar que ele está entre os alunos da classe, é Diego is AMONG the class. Entendeu aqui a diferença entre essas duas preposições?

A: Ah, então BETWEEN é entre duas coisas e AMONG é entre várias coisas. Legal!

AP: Isso! E essa daqui? THROUGH. Vocês já viram ela? Essa daqui é quando eu vou falar alguma coisa assim, ATRAVÈS, um exemplo aqui. Que eu vou atravessar de uma rua para outra, aí eu vou usar essa preposição, aqui. Gente, eu não gosto de ficar passando assim, por exemplo, THROUGH é isso. Across é isso. Eu queria que vocês entendessem. E cada um colocasse o significado, é melhor que eu ficar colocando aqui a tradução. É que vocês vão pegar e decorar aquilo e no inglês é importante entender. Tipo assim, vocês entenderem através dos exemplos que to dando aqui, vocês assimilarem, certo? Fica bem mais fácil. Eu gosto mais de colocar exemplos práticos sobre a matéria. Bem, quando a gente fala que ele ta atravessando a rua, a gente usa a preposição THROUGH.

AA: THROUGH!

AP: Nós temos essa preposição aqui ó, e tem que tomar cuidado: OFF.

AA: OFF!

AP: OFF é usado para desligar, apagar. Exemplo: Turn OFF é desligar alguma coisa. Outro Exemplo aqui: Turn OFF the light! Desligue a luz, ou apague a luz. Vocês sabem o contrário dele?

A: ON!

AP: Isso! ON. Olha aqui, Turn ON é ligar, acender. Turn ON the light é ligue a luz, acenda a luz, certo? Vocês querem um tempinho para copiar?

AA: Queremos!

AP: Então, anotem aí os exemplos, ok? Mas não pode demorar porque vai tocar o sinal, certo?

Observação da pesquisadora: A aluna-professora estava quieta, pois o barulho dos alunos era muito grande. Apenas os alunos que se sentavam na frente é que participavam ativamente. Na classe havia alunas com seus bebês em carrinhos e por alguns momentos estes choravam, deixando ainda mais a turma agitada.

A aluna-professora ministrou sua aula na língua portuguesa. Tentou explicar o conteúdo usando exemplos práticos e utilizou gravuras também. A aula foi totalmente tradicional e gramatical.

Transcrição da aula da AP - Rubi
Ensino Fundamental
Noturno EJA (Educação de Jovens e Adultos)

AP: Então vamos lá!

Bom. Hoje a aula, a gente vai depender dos números. A gente vai aprender as horas em inglês. Então quem não lembrar dos números vai dando uma olhadinha aí no caderno enquanto o pessoal copia aqui, que eu preciso, tá?

Tem que saber. Vocês já estudaram as horas em inglês? Já? Ou não?

A: Até 12.

AP: Até 12? Nossa Senhora!

(.)

A: Pode apagar.

A: Tô terminando.

AP: Pode apagar? Oh, vou fazer assim, não tem como eu explicar o conteúdo e ficar esperando, tá? Quem não terminou de copiar, por favor, pegue o caderno e copia do colega aí. Porque senão... tá jóia? Senão não dá tempo. Vamos lá. Ó, copiar, toda a matéria. Precisa copiar. Rapidão, viu?

Vamos lá. Preste atenção. Dá pra copiar aí, quem tá no fundo? Dá pra entender a letra?

Do mesmo esquema das outras aulas, vocês vão copiando. Quando eu estiver falando, aí vocês param de copiar, tá?

Olha só, a gente vai aprender as horas em inglês. O esquema das horas em inglês é um pouco diferente do português porque aqui a gente usa muito o esquema de 24 horas. Por exemplo, assim, são 16 horas, que são 4 horas da tarde, né?

Em inglês a gente não usa o sistema de 24 horas, é 12 e 12. A gente vai aprender isso durante a aula, tá?

Então vamos lá. WHAT TIME IS IT? Que horas são? Tá jóia? Copiando aí.

A: Isso aí vai cair na prova?

AP: Vai e a professora vai cobrar. Então vamos lá. Preste atenção aqui. A regra das horas em inglês é o seguinte: WHAT TIME IS IT? Você com a hora exata, por exemplo. 1 hora, você vai responder essa pergunta aqui, ó. IT'S...

Que horas são? Se alguém pergunta WHAT TIME IS IT? Não importa a hora que seja, começa a resposta com IT'S, tá? São tantas horas, já jóia?

Se a hora for exata, por exemplo, aqui, é 1 hora, 1 hora em ponto, IT'S ONE O'CLOCK, tá? Sempre que a hora for exata você coloca o número mais essa expressão aqui O'CLOCK, então é 1 hora.

A: O que significa esse IT'S?

AP: Esse o'clock?

A: Não. It's.

AP: Ah, é o verbo TO BE que vocês já aprenderam. IT IS one o'clock, só que contraído, né? Porque algumas pessoas falam rápido, tá jóia? 2 horas em ponto, IT'S TWO O'CLOCK. 1 hora em ponto, ok? IT'S ELEVEN O'CLOCK e assim por diante, se for em ponto, se não for em ponto não coloca isso aqui, ok?

Como é 12 em inglês, você lembra?

A: É... É...

AP: É TWELVE, né? Twelve o'clock, tá? Porque? 12 horas em ponto tem que pôr o O'CLOCK, não tem? Isso! Twelve o'clock, tá? Agora vamos prestar atenção aqui, ó. Em ponto você põe o'clock, certo?

Agora aqui, ó. São 4:05. São, it's, four e cinco. Pronto. Só. It's four five. 3:30, três e meia, três e trinta, né? IT'S THREE THIRTY, tá jóia? Só isso. Não coloca mais nada. Tá bom?

Então vamos fazer mais uns. Agora preste atenção aqui, ó. 5: 45 em inglês. It's... five, como é que é 5 e 45 em inglês? Alguém lembra?

A: Hummm... Five...

AP: 45?

A: 5 e 45?

AP: Five... Vamos lá, ó. São 5 e 45. Então, IT'S FIVE FORTY-FIVE, tá jóia? Ou então, aqui ó, são 15 para as 6. Aqui também pode falar isso, não pode?

AA: Pode!!

AP: Como é que é 15 em inglês? Alguém lembra, hein? Fifteen. São 15 para 6. Fifteen TO six. Isso também pode. Agora vamos fazer um exercício, ok? Pra memorizar o conteúdo. Vamos lá? Quem tiver dúvida pode me chamar, ok?

AA: É difícil. É complicado esse negócio.

AP Eu ajudo, vamos tentar. Copiem aqui do quadro que eu ajudo vocês.

Observação da pesquisadora:

Aula bem tradicional, com uso apenas do quadro-negro, giz e um relógio de brinquedo.

A professora ministrou a aula na língua portuguesa, explicando o conteúdo novo “Horas”, mas sempre voltando aos conteúdos anteriores como o verbo “to be” e “números cardinais” porque os alunos pareciam não se lembrar dos mesmos.

Apenas um ou dois alunos participaram da aula fazendo perguntas. A grande maioria dos alunos parecia cansada e desinteressada. A classe ficou em silêncio total em alguns momentos, e houve um senhor que debruçou na mesa e dormiu durante a aula toda.

A professora explicou o conteúdo com muita paciência, sempre perguntando aos alunos se eles estavam entendendo e sempre se prontificando em explicar novamente caso alguém não tenha compreendido. Após a explicação a professora passou um exercício de fixação no quadro-negro para que os alunos copiassem e o respondessem com ajuda dela.

A professora dominava bem o conteúdo, mas percebi que explicou apenas o básico sobre o conteúdo devido à falta de pré-requisito dos alunos.

A aula foi pouco dinâmica embora a professora tenha se esforçado para estimular os alunos a lerem, a participarem, mas os mesmos tinham um semblante de cansaço e sono.

Transcrição da aula da AP – Esmeralda
7ª série do Ensino Fundamental
04/05/06

AP: Nós vamos começar a trabalhar hoje os verbos IRREGULARES. Nós vimos o que? Que os verbos têm aquelas regrinhas, né? Na formação. Só que os verbos irregulares, eles não seguem regras como os regulares. Os verbos irregulares cada um vai ter sua forma própria, tanto que eu vou falar agora aí. Agora complicou um pouco, né? Porque nós temos uma série de verbos e cada um desses verbos, vai ter o que? Vai ter a sua forma própria.

Ó, eu trouxe, para vocês uma listinha com alguns verbos, os principais verbos irregulares.

Então, a gente... Vamos dar uma olhadinha aí na lista. Nós temos aí uma série de verbos, nós temos aí a primeira coluna, o verbo no infinitivo, depois temos o passado, o particípio e temos aí a tradução. Hoje o que a gente vai ver é só mesmo aqui o infinitivo e o passado. É o passado simples, que é o que vai interessar para gente aqui agora. Vamos dar uma olhadinha aqui, ó. Aqui no segundo verbo, o verbo TO BE. Todo mundo aqui já conhecer o verbo TO BE, né? Como é que fica a conjugação do verbo TO BE? Quem lembra? I...?

AA: Am.

AP: YOU...?

AA: Are.

AP: E agora? É o que?

A: Pode colar no caderno?

AP: Pode! É bom colar no caderno pra vocês não perderem, porque esta listinha a gente vai tá sempre acompanhando, porque você não vai decorar este tanto de verbo aí. Então, tem que ter a listinha. Vamos acompanhando, vamos trabalhando com a lista, porque vocês vão aprendendo os verbos, não todos, porque não tem como aprender tudo assim de uma vez só, né? Voltando aqui! I AM, YOU ARE, HE, SHE, IT IS. Agora tá faltando os outros. WE...?

AA: Are.

AP: YOU...?

AA: Are e they are.

AP: E THEY ARE. Então eu tenho aqui o meu verbo TO BE. Gente! Vamos prestar atenção aqui, ó. Depois vocês dão olhadinha no cartaz aí. Vamos olhar aqui. O verbo to be tá aqui, não tá? AM, IS e ARE. Isto aqui é o que? No PRESENTE. Como nós estamos trabalhando com o que? PASSADO, certo? Nós vamos usar o verbo to be duas formas aí. Teremos WAS e WERE. WAS e WERE, certo? Então olha só, WAS eu vou usar no singular, certo? Quais são os que estão no singular aqui? I AM, he, she e it IS, certo? O plural é o caso aqui do ARE, certo? Aí, olha só é... Agora a gente já pode fazer aí a substituição pra colocar no passado. Onde a gente tem aqui I am, quando eu for usar o passado, eu vou usar o que? I...?

AA: Was!

AP: Se eu for colocar aqui YOU. YOU...?

(.)

AP: You WERE. You WAS ou WERE?

AA: WERE!

AP: You WERE. He, she, it. He is, she is, it is, eu vou usar o que?

A: WAS!

AP: Muito bem! WAS. Da mesma forma que a gente vai pegar o we are, no passado... WE...?

AA: WERE!

AP: WERE. You are, you...?

AA: WERE!.

AP: They are... They...?

AA: WERE!

AP: Então, este é apenas o exemplo que vocês viram aí que nós temos.

(...)

AP: Não vamos perder esta lista aí não, viu? Que a gente vai tá trabalhando aí. Vamos dar uma olhadinha nestes três verbos que eu coloquei aqui no quadro. O primeiro que nós temos aqui é BOUGHT.

AA: BOUGHT!

AP: Nós temos aqui: SAW.

AA: SAW!

AP: SLEPT.

AA: SLEPT!

AP: BOUGHT.

AA: BOUGHT!

AP: SAW.

AA: SAW. SLEPT.

AP: Vamos olhar aqui. Ok, nós temos os verbos aqui no passado, vamos olhar aí qual é o significado deles. Vamos procurar aí na listinha o TO BUY. Tá na ordem alfabética aí, tá facinho.

A: Achei! Comprar?

AP: COMPRAR! Qual o passado? Vamos olhar aí na frente agora. O passado de TO BUY?

AA: BOUGHT!

AP: BOUGHT. Então se to buy é comprar, o passado de comprar é o que? O passado de comprar é COMPROU, né? BOUGHT. Agora vamos procurar aí este outro verbo. TO SEE. Vamos olhar aí na listinha TO SEE.

AA: É ver.

AP: Isso! TO SEE, VER.

A: Não tem não.

AP: Tem sim, tá na ordem alfabética, lá embaixo. TO SEE, acharam? Todo mundo achou?

AA: Acheei!

AP: Vamos olhar o passado aí na frente.

AA: Tá lá embaixo, é?

AP: Isso! Tá embaixo ao de TO SAY. TO SEE, gente? Passado de TO SEE?

(.)

AP: SAW. TO SLEEP, vamos procurar aí agora. Tá aí pertinho. DORMIR.

A: Ah, eu vi.

AP: TO SLEEP. Passado de TO SLEEP?

AA: SLEPT, dormir.

AP: Agora vamos colocar isto aqui dentro da frase. Vamos pegar o exemplo aqui pro BOUGHT, TO BUY. I new clothes. Eu roupas novas. Eu comprei? Eu vi? Eu dormi? Eu comprei, né? Então como nós estamos trabalhando com o passado, nós vamos colocar ...?

AA: BOUGHT!

AP: I BOUGHT new clothes.

AA: I BOUGHT new clothes.

AP: Vamos ver agora aqui. You Leonardo yestreday. Você Leonardo yesterday. Você... O que que nós temos aqui? Vamos lembrar aqui. SAW vem de? SEE. TO SEE, que é o que? VER. SLEPT de TO SLEEP, que é dormir. Você dormiu ou você viu Leonardo?

AA: Você VIU!

AP: Você viu, né? Como ta no passado, SAW. I SAW Leonardo yestreday. Olha aqui outro exemplo. Eu dormi muito bem na noite passada, né? Então nós temos aqui o SLEPT. Então vamos ver aqui a primeira frase de novo. I...?

AA: BOUGHT!

AP: New clothes. New clothes, certo? YOU...?

AA: SAW.

AP: Leonardo yesterday. O que é yesterday?

AA: Ontem.

AP: I...?

AA: SLEPT.

AP: Very much last night. Last night, na noite passada. Nós temos aqui ó, alguns exemplos: YESTERDAY, LAST NIGHT, LAST WEEK, LAST MONTH, mas tá dando aquela idéia de passado, que a gente vai ta identificando através disso daí. Vocês querem copiar os três exemplos?

A: Não!

AP: Não? Copia aí na folhinha mesmo, da tabelinha dos verbos. Coloca atrás aí da folhinha. Rapidinho.

(...)

AP: Rapidinho, rapidinho. Só três frases, só.

AP: Vamos trabalhar agora alguns verbos usando aqui algumas figuras. Vamos olhar aqui a primeira figura. Nós temos aqui um menino. O que ele está fazendo aqui?

AA: Tomando leite.

AP: Isso! Tomando leite, né? Vamos ver se você encontra aí na listinha TOMAR, BEBER. Vamos olhar aí na tradução, TOMAR, BEBER. Ah, não tem aqui na folha.

(.)

AP: To...? DRINK. TO DRINK. Anota aí na listinha. Não tem aí na listinha de vocês.

A: Pode colocar embaixo?

AP: Pode colocar. Coloca embaixo, aí. Infinitivo: TO DRINK. Passado? DRANK. Particípio a gente não vai trabalhar agora não. Vamos olhar só o infinitivo e o passado.

A: Beber, bebeu na tradução?

AP: Isso! Infinitivo BEBER, o passado BEBEU. Então vamos colocar aqui dentro da frase. Agora vamos procurar o verbo TOCAR. A figura tem aqui um celular.

A: É pra procurar o verbo tocar?

AP: Achou? TO RING. Vamos olhar aí, ó. Então, TO RING, tocar. RANG, tocou. E aqui, que verbo a gente tem?

AA: COMER!

AP: Que verbo é COMER? TO...? EAT. Acharam?

AA: Hum, hum.

AP: Como é o passado de TO EAT? EAT, ATE. EAT, ATE. EAT, ATE. Acharam aí? Então EAT no passado é ATE.

Vamos olhar aqui. TO DRIVE. TO DRIVE é o que?

AA: DIRIGIR!

AP: Isso! Como é o passado de DRIVE?

(.)

AP: DRIVE? DROVE, certo? TO DRIVE, dirigir. DRIVE, DROVE, certo? Mais um. O que a gente tem aqui agora?

AA: DORMIR!

AP: TO SLEEP, dormir, Nós vimos agora há pouco.

A: É.

AP: SLEEP, SLEPT. Olha aqui. TO...? TO SING, cantar. Como é o passado de SING?

A: SONG!

AP: SING, SANG. Todo mundo aí encontrou todos os verbos aí na listinha?

AA: Hum, hum.

AP: Agora vamos copiar uns exercícios pra memorizar. Tem que copiar, ok? A gente vai corrigir daqui há pouco, ok?

A: pode olhar na lista?

AP: Pode. Deve olhar quando você não souber ou não lembrar, ok? Copie aí, ok?

Obsevação da pesquisadora: Aula tradicional, ministrada na língua portuguesa.

A aluna-professora usou alguns recursos didáticos: cartazes, gravuras, lista dos verbos irregulares xerocada.

Embora tenha ministrado a aula em português, a professora pronunciou adequadamente as palavras em inglês.

Os alunos não tinham um livro didático de inglês e copiaram o conteúdo do quadro-negro. A aula foi totalmente gramatical, os exemplos descontextualizados e soltos.

A aluna-professora parecia segura sobre o conteúdo, e bastante tranqüila também.

Os alunos ficaram bem quietos, mas a participação da turma foi regular. Alguns alunos que se sentaram no fundo da sala, conversaram baixinho durante toda aula, estavam desatentos e desinteressados.

Não houve tempo para que a professora corrigisse os exercícios.

Transcrição de aula de AP- Ônix
Ensino Médio 1º Ano Turno Matutino

AP: Hi guys! Hello everybody! Good morning, class! I'm going to do a short review about INDEFINITE ARTICLES, PRONOUNS, and the VERB TO BE, for the test next week, ok?

A: Ave Maria! Não entendi nada.

AP: Olha gente, o que eu vou tá fazendo aqui... Eu vou tá fazendo uma revisão com vocês sobre os pronomes indefinidos, sobre os artigos indefinidos e o verbo to be. Então o que eu vou começar falando aqui pra vocês é que os artigos indefinidos, vocês sabem quais são em inglês? Ela deve ter passado isso pra vocês, já.

AP: Não lembram? Remember?

A: A e AN.

AP: Isso! Great! Só que quando a gente tem uma palavra que começa com H, né? Ela é uma consoante, mas às vezes ela não tem som algum, assim, eu uso, AN. Por exemplo, HOUR. Essa palavra aqui significa hora, né? Ela é escrita com H, só que eu não pronuncio o H, você pronuncia a vogal, então eu vou utilizar, qual artigo?

A: AN.

AP: Very good! Certo! AN! AN hour. Uma hora. Isso aqui, só pra revisar mesmo. Agora é o verbo TO BE. Vocês se lembram do TO BE, hein?

A: Sim!

A: Lembro!

AP: Então vamos continuar! O verbo TO BE vai está indicando o que? Um estado, né? Gente, vamos sentar aí. Então aqui o verbo TO BE vai significar SER ou ESTAR em português e nós vamos utilizar ele, por exemplo, quando nós vamos cumprimentar alguém. Qual o seu nome?

A: XXX.

AP: Eu chego para o XXX e digo: Good morning! How are you? Eu vou está falando: Bom dia! Como está você? Então aí... Gente!!! Bom dia! Tá muito barulho. Eu to fazendo aqui uma revisão pra vocês, porque quem tiver dúvida vai poder tirar agora e vocês estão aí conversando? Aí não dá, né? Então se eu falo aqui para o XXX aqui. Qual seria o verbo TO BE nessa frase?

A: ARE!

AP: Onde que está o verbo TO BE aqui nesta frase, pessoal?

AA: ARE!

AP: Very good! No caso aqui eu to perguntando How ARE you? O que você me responderia usando o verbo TO BE?

A: I'm fine!

AP: Yes! I'm fine. Qual seria o verbo TO BE na sua resposta?

A: AM.

AP: Ok, Am, é isso. Eu tenho aqui um exercício de revisão para vocês resolverem, a folha é pra ficar pra vocês poderem estudar pra prova. Como vocês estão conversando muito, vamos tentar trabalhar em duplas, resolvendo o exercício aqui na folha, ok? Vamos fazer direitinho, ok? Caprichem!

Observação da pesquisadora: O aluno-professor ministrou a aula em português, porém tentou em vários momentos inserir o inglês, mas deve ter percebido que a turma não tem o hábito de estar exposta à língua.

Os alunos estavam inquietos, conversando muito, o que dificultou um pouco o andamento da revisão, apenas quando o professor entregou o exercício escrito eles sossegaram um pouco. Os alunos que se sentam na frente e no meio são aqueles que participam, os do fundo, dormem ou atrapalham a aula.

ANEXO VIII

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro da Primeira Entrevista

- 1** - Você fez ou faz algum curso de Inglês? Onde? Qual? Há quanto tempo?
- 2** - Como você aprendeu Inglês? Que método era utilizado pelos seus professores? O que eles faziam?
- 3** - Por que você decidiu prestar vestibular para o curso de Letras?
- 4** - O fato de ser uma instituição pública, isto é, ensino gratuito, pesou na sua decisão pela escolha do curso e da instituição? Ou não?
- 5** - Quais eram as suas expectativas logo no início, quando você ingressou na universidade, em relação ao curso de Letras de uma forma geral?
- 6** - E essa sua formação hoje, já em vias de conclusão do curso, condiz ao que você imaginava (esperava)?
- 7** - E quais eram as suas expectativas em relação ao aprendizado de Inglês especificamente?
- 8** - As suas expectativas e anseios em relação ao aprendizado de Inglês, especificamente, se concretizaram?
- 9** - Como você imaginou que seria a sua formação como professor de Inglês?
- 10** - Para você, quais os conhecimentos que um bom professor de Inglês deve ter? Além da competência lingüístico-comunicativa, você acha que gostar do que se faz, gostar de lecionar, é importante?
- 11** - Você teve ou está tendo oportunidade de adquirir tais conhecimentos que você julga tão importantes durante o seu processo de formação? Você seria capaz de nos dizer as disciplinas que mais contribuíram a você adquirir tais conhecimentos?
- 12** - A instituição onde você está cursando Letras, atende aos requisitos mínimos necessários para que você desenvolva as suas competências e se torne um bom professor de Inglês?
- 13** - Você acha que o Laboratório de Línguas atende minimamente as exigências necessárias para um bom ensino e aprendizagem de Inglês?
- 14** - E quanto ao acervo bibliográfico disponível na instituição, no que diz respeito à Língua Inglesa e disciplinas afins, atende às suas necessidades?
- 15** - Quanto à iniciação científica, a universidade, os professores incentivam os seus alunos a desenvolverem projetos de pesquisa?
- 16** - Quanto à formação continuada na área de Inglês, você já fez algum curso aqui, na área?

17 - Em relação ao corpo docente, os professores de Inglês e áreas afins que você tem e teve durante os 4 anos, você acha que eles foram competentes, transmitiram bem os conteúdos? Em que eles deixaram a desejar?

18 - E quanto à qualidade das aulas e Inglês e áreas afins?

19 - As suas aulas de Inglês, de Literatura Inglesa e Americana, de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês, são/eram sempre ministradas em Inglês?

20 - O fato de você só ter a disciplina Prática de Ensino de Inglês no último ano do curso, isso atrapalha no processo de formação do aluno e dificulta a experiência do aluno, que só ocorre no fim do curso de graduação?

Roteiro da Segunda Entrevista

1 - Durante a sua formação na universidade, o que tem sido mais valorizado: O conteúdo a ser ensinado ou a forma como ensiná-lo?

2 - A sua forma de ensinar, você a desenvolveu baseado em que?

3 - Na sua opinião, qual é o perfil ideal do professor de Inglês?

4 - Para você, o que é ensinar uma língua estrangeira?

5 - Você acredita que ao ensinar uma língua estrangeira, o professor deve transmitir conhecimentos culturais aos seus alunos?

6 - Durante o período do Estágio Supervisionado de Inglês, qual foi ou qual tem sido a sua maior dificuldade?

7 - Você se sente/sentiu seguro aos ministrar suas aulas no Estágio?

8 - Você seria capaz de explicar porque você ensina do jeito que ensina?

9 - A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Inglês têm lhe ajudado a se preparar para o exercício do magistério de forma real? Como? Por que? Por que não?

10 - Você teve ou está tendo alguma dificuldade ao planejar a aula, ou seja, ao construir seu projeto de aula, ao confeccionar materiais didáticos, ao decidir que método usar?

11 - Você pretende realmente exercer a profissão de professor de Inglês? Onde você pretende exercer a profissão? Em escola pública? Escola particular ou e curso de Inglês?

12 - Após concluir o curso de Letras, você pretende fazer algum curso de especialização ou de formação continuada na área de Inglês?

13 - Quanto à viajar, conhecer outros países, outras culturas, você já fez alguma viagem para o exterior, pretende conhecer algum país e cultura em especial? Qual? Por que?

14 - Na sua opinião, você acha que é importante para o professor de Inglês conhecer os seus aspectos políticos lingüísticos e públicos que norteiam sua futura profissão?

15 - Como você definiria a sua formação teórica na universidade? E a formação prática?

16 - Seus ex-professores de Inglês e disciplinas afins foram bons exemplos de profissionais que você gostaria de seguir?

17 - Que pontos positivos existem na universidade, no curso, que você poderia citar e que foram importantes para sua formação profissional?

18 - Você acredita que se houvesse mais incentivo das autoridades e do governo, mais investimento na Educação pública, melhores salários e qualificação dos professores, o ensino nesta instituição seria diferente?

19 - Hoje em dia fala-se muito em relação à formação de professores em TEORIA, PRÁTICA E REFLEXÃO, como condição fundamental de construção e reconstrução do saber. Qual a importância da REFLEXÃO, para você e sua prática pedagógica ao ensinar Inglês?

20 - Você costuma refletir após ministrar uma aula? Por que?
E após os resultados de uma avaliação?

ANEXO IX

FICHA DE AVALIAÇÃO DO MICRO-ENSINO: PROFESSOR-ORIENTADOR

CURSO DE LETRAS (PORTUGUÊS/ INGLÊS)

DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA
PROFESSORES ORIENTADORES:

FICHA DE AVALIAÇÃO DO MICRO-ENSINO: PROFESSOR-ORIENTADOR

ESTAGIÁRIO:

MATRÍCULA:

Nome da Escola:	Data:
Conteúdo:	Série:

<i>Recursos Didáticos</i>		Menção			
1	Ajustou-se ao conteúdo da aula	A	B	C	D
2	O material utilizado favoreceu a compreensão do assunto	A	B	C	D
3	Explorou adequadamente o material disponível	A	B	C	D
4	Apresentou projeto de aula adequado às normas propostas	A	B	C	D
<i>Organização</i>					
5	Atingiu o objetivo proposto no projeto de aula	A	B	C	D
6	Evidenciou integração das idéias	A	B	C	D
7	Contextualizou ou expôs adequadamente o conteúdo	A	B	C	D
<i>Exposição – em relação ao conteúdo</i>					
8	Conhecimento e domínio	A	B	C	D
9	Objetividade e clareza das idéias na exposição	A	B	C	D
10	Linguagem correta e acessível ao nível da turma	A	B	C	D
<i>Dinamismo / Criatividade</i>					
11	Usou de estratégias para provocar a participação da turma	A	B	C	D
12	A exposição foi dinâmica (e não ocasionou cansaço)	A	B	C	D
13	Recorreu a exemplificação para maior clareza	A	B	C	D
14	Manteve domínio de turma	A	B	C	D

Legenda: A = Ótimo B = Bom C = Regular D = Insatisfatório

Comentários e observações do professor –orientador:

Professor- Orientador