

A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A INICIAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: UM ESTUDO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

MARIA HELENA VIEIRA ABRAHÃO
(UNESP-São José do Rio Preto)

ABSTRACT

This paper analyses the way five English teachers, who have recently graduated from a public university, construct their teaching practice, in order to verify how they behave in their initial professional life and bring into their classrooms theoretical and practical matters discussed and developed in their pre-service teacher education.

INTRODUÇÃO

Em pesquisa anteriormente desenvolvida (Vieira-Abrahão,1996), em que se analisaram as reflexões, ações e procedimentos metodológicos de professores de inglês de escolas públicas de ensino fundamental e médio, envolvidos em um projeto de formação continuada junto à universidade por dois anos e meio consecutivos, levantou-se a hipótese de que um trabalho de formação pré-serviço adequado, voltado para o desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional do professor (Almeida Filho, 1994) e embasado na reflexão e crítica, poderá tornar mais coerente e coesa a prática desse profissional. Este, provavelmente, terá mais criatividade e segurança necessárias para contornar quaisquer fatores contextuais que queiram confrontar a sua abordagem de ensinar, e sua capacidade de reflexão e crítica poderá levá-lo a um processo de avaliação constante.

Essa hipótese foi levantada porque o único sujeito da investigação que conseguira construir uma prática mais coerente com a abordagem pretendida, a abordagem comunicativa, foi uma professora recém-licenciada por uma universidade pública paulista. O resultado foi atribuído ao fato de esta professora ter se graduado recentemente, de ter desenvolvido leituras da área de Lingüística Aplicada a partir do terceiro ano de graduação, e de ter sido estimulada a refletir sobre as teorias apresentadas e sobre sua experiência de aluna dentro de um ensino tradicional, então predominante nas aulas de língua estrangeira. Essa mesma professora não trazia qualquer prática de ensino anterior, a não ser a prática adquirida por meio de um minicurso de inglês oferecido na rede pública estadual, por ocasião de seu estágio supervisionado na universidade, minicurso este que foi planejado e implementado segundo uma interpretação crítica da abordagem comunicativa, em sua proposta

temática, sobre o qual foi estimulada a refletir. O fato de esta professora não ter ainda uma competência implícita formada, apresentar um nível de competência aplicada (teórica) superior ao das demais e o de ter sido estimulada, durante a graduação, a refletir sobre as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, que embasam diferentes procedimentos, parece ter favorecido a construção de uma prática mais coerente.

Orientada por essa hipótese, optei por desenvolver a presente pesquisa, que visa a analisar a construção da prática de sala de aula de cinco ex-alunos, graduados nos últimos anos pelo Curso de Letras da mesma universidade, com o propósito de verificar como estes se comportam em sua atividade profissional e constroem na prática o conteúdo teórico-prático desenvolvido na universidade, especialmente nas disciplinas *Linguística Aplicada e Prática de Ensino de Língua Estrangeira*, pelas quais sou responsável.

Uma investigação desta natureza justifica-se pelas contribuições que podem trazer para a reflexão do professor observado, auxiliando-o em seu trabalho pedagógico; pela retro-alimentação ao trabalho que venho desenvolvendo como docente na mesma universidade e pelos subsídios que seus resultados podem oferecer àqueles que trabalham com formação de professores.

AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Para analisar como os professores constroem na prática o conteúdo teórico-prático desenvolvido em sua formação universitária, mais especificamente, nas disciplinas *Linguística Aplicada e Prática de Ensino de Língua Estrangeira*, orientei-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como o professor trabalha na prática as teorias de ensino-aprendizagem abordadas na universidade?
2. Que fatores dificultam a construção da relação teoria e prática por parte do professor?
3. Como o professor contorna as dificuldades encontradas?
4. O que faltou na formação universitária do professor, para melhor prepará-lo para a prática profissional?

NATUREZA E METODOLOGIA DA PESQUISA

Desenvolveu-se uma pesquisa de natureza interpretativista (Erickson, 1986), caracterizada pela observação participante e pela consideração das perspectivas dos actantes da ação pesquisada, no caso, os professores. Esse tipo de pesquisa é considerado pelo autor acima referido como apropriado para responder às seguintes perguntas:

1. O que está acontecendo, especificamente, na ação social que ocorre em um contexto particular?
2. O que essas ações significam para os actantes nela envolvidos, no momento de sua ocorrência?

3. Como os acontecimentos são organizados em padrões de organização social e princípios culturalmente aprendidos para a conduta da vida cotidiana?
4. Como o que está ocorrendo está relacionado a acontecimentos em um outro nível do sistema, fora e dentro desse contexto?
5. Como as formas de vida, neste ambiente, estão organizadas, se comparadas a outras formas de organização da vida social, em outros lugares e em outros tempos?

Para Erickson, essas questões centrais da pesquisa interpretativista não se preocupam nem com o óbvio, nem com o trivial, e, sim, com os significados e escolhas humanos. Nesse sentido, estão relacionadas à melhoria da prática educacional.

ORGANIZAÇÃO DO ARTIGO

O presente artigo está organizado em cinco partes, precedidas por esta introdução. A introdução contextualiza a investigação, apresenta seus objetivos e justificativas, bem como a natureza da pesquisa e as perguntas que nortearam a realização do trabalho.

A primeira parte traz a fundamentação teórica desta investigação, apresentando as teorias de ensino que têm orientado a formação de professores de línguas, enquanto que a segunda descreve o trabalho de formação pré-serviço que venho desenvolvendo na universidade, com os alunos dos terceiros e quarto anos de Letras.

A terceira seção descreve os sujeitos de pesquisa e as realidades escolares envolvidas, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os registros disponíveis e os procedimentos de análise, além de explicitar o arcabouço teórico utilizado para a análise dos registros.

A quarta parte traz a análise e a discussão dos dados, enquanto que a V e última apresenta as conclusões deste estudo.

1. TEORIAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

De acordo com Richards (1998), três são as concepções de ensino que embasam, de forma implícita ou explícita, os programas de formação de professores, concepções essas que definem os procedimentos utilizados e os conteúdos trabalhados nos programas: concepção de ensino como ciência e pesquisa; concepção de ensino como teoria e filosofia e concepção de ensino como arte ou artesanato.

A concepção de ensino como ciência e pesquisa vê o ensino como uma espécie de atividade informada e validada pela pesquisa científica e que é fundamentada pela experiência e pela investigação empírica. A compreensão de teorias ou de princípios de pesquisa que formam a base da metodologia são apontados como conhecimentos e habilidades essenciais para o ensino, sendo papel do professor prover, com sua prática, a validação das teorias e dos resultados de pesquisa, o que exige sua atualização constante e permanente.

A concepção de ensino como teoria e filosofia, por outro lado, é fundamentada em teorias e princípios baseados em arcabouços lógicos, filosóficos, políticos, morais e outros. Esta concepção de ensino prevê que o professor conheça e compreenda bem a

teoria que fundamenta uma determinada abordagem , para depois ensinar de forma que a teoria seja concretizada em sala de aula.

A terceira forma de conceituar o ensino é vê-lo *como arte ou como artesanato, e como algo que depende da habilidade individual e da personalidade do professor* (Richards,1998: 43) , sendo que o papel do docente, nesse enfoque, é tentar encontrar procedimentos que funcionem para seus alunos e em sua prática, não importando as teorias ou os princípios de ensino-aprendizagem pré-estabelecidos. O papel do formador de professores, por outro lado, é auxiliar o professor na tarefa de descobrir seu próprio estilo de ensinar, o que não invalida a exposição de diferentes métodos e estratégias de ensino sobre os quais as opções são feitas.

Conforme salienta o autor, os programas de formação de professores ou têm optado por trabalhar ecleticamente, baseando-se nas diferentes teorias, ou têm optado por uma única perspectiva para fundamentar seu trabalho. Por outro lado, uma abordagem alternativa, apontada por Richards (op.cit.), encara as três diferentes concepções como se formassem um “continuum” no desenvolvimento. Desta perspectiva, *professores iniciando a profissão precisam de competência técnica no ensino e a confiança para ensinar de acordo com princípios comprovados e a concepção de ensino como ciência e pesquisa pode bem oferecer um bom ponto de partida para professores inexperientes*(op.cit.:48). À medida que ganham experiência, os mesmos podem modificar e adaptar suas teorias de ensino adquiridas de início, tomando por base visões interpretativistas de ensino, implícitas na visão de ensino enquanto teoria e filosofia. E, à medida que constroem suas próprias teorias de ensino, eles podem ensinar, adotando uma abordagem de ensino enquanto arte e artesanato, construindo sua prática de acordo com as situações de ensino em que se encontram. Neste sentido, segundo Richards (op.cit.: 48), *o desenvolvimento do professor pode ser visto como um processo dinâmico de auto-descoberta e de auto-renovação, na medida em que abordagens descendentes são substituídas por abordagens ascendentes, ou abordagens que mesclam as duas.*

Vejo a formação de professores da perspectiva alternativa proposta por Richards, pois considero necessário que o aluno-professor tenha acesso a teorias e princípios, a resultados e técnicas de investigação, a estratégias e técnicas de ensino e, ao mesmo tempo, aprenda, com base na fundamentação teórica e prática oferecida, a olhar criticamente para a sua própria prática, a refletir sobre ela e a buscar soluções. Neste sentido, desenvolvo um trabalho pré-serviço e em serviço que é bastante coerente com o modelo de prática reflexiva de educação profissional e desenvolvimento, proposto por Wallace (1991 e 1998).

Esse modelo, já bastante conhecido, tem por meta a competência profissional do professor, entendendo competência profissional como um conceito dinâmico, como algo que nunca é totalmente atingido, que precisa ser sempre buscado por meio do ciclo reflexivo e envolve dois estágios: estágio 1: pré-treinamento; estágio 2: educação e desenvolvimento profissional. O primeiro compreende o estágio em que se encontra o estagiário ou o professor antes do início do processo, enquanto o segundo se refere ao estágio de educação e desenvolvimento profissional.

O modelo reflexivo, contrariamente aos modelos mais tradicionais, enfatiza o fato de que as pessoas raramente entram em situações de formação com a mente vazia ou

com atitudes neutras, o que é especialmente verdadeiro quando se fala de professor, uma vez que professores ou estagiários em formação foram e têm sido expostos à prática da profissão voluntária ou involuntariamente. Estes trazem, portanto, esquemas conceituais ou construtos, termo usado pelo autor para englobar a reunião de conceitos relacionados, tais como idéias, crenças, atitudes, que moldam nosso comportamento de diferentes maneiras.

O autor mostra, neste modelo, a necessidade de sabermos de onde vêm o nossos professores e estagiários, em que estágio se encontram no momento, pois, sem estas informações, nenhum procedimento de formação ou de supervisão pode funcionar com eficiência.

O estágio 2 envolve três elementos: conhecimento recebido, conhecimento experiencial e ciclo reflexivo. Por conhecimento recebido, o autor refere-se a fatos, dados, teorias que, por necessidade ou por convenção, estão associados à profissão, enquanto que por conhecimento experiencial, à ação profissional, à experiência prática. Neste modelo, os dois primeiros elementos do estágio dois têm um relação próxima e recíproca, ou seja, o conhecimento recebido deve contribuir com informações para o conhecimento experiencial e receber informações do mesmo, isto é, o professor em formação pode refletir sobre o conhecimento recebido à luz da experiência de sala de aula, e a experiência de sala de aula pode alimentar as sessões de conhecimento recebido. O ciclo reflexivo, segundo Wallace, é uma forma abreviada de referir-se ao processo contínuo e reflexivo sobre os conhecimentos recebidos e experienciais, no contexto da ação profissional.

2. O TRABALHO DE FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO NA UNIVERSIDADE

Reconhecendo a importância do conhecimento das experiências e concepções trazidas pelos alunos, ao iniciar o trabalho de formação pré-serviço, abro sempre o curso com uma discussão em torno desse tema. Solicito que os alunos se reúnam em grupos e conversem sobre as experiências de aprendizagem de línguas que já tiveram, quer na escola fundamental e média, quer em cursos particulares de línguas, quer na própria universidade, e também sobre as experiências de ensino já vivenciadas, uma vez que alguns já lecionaram ou lecionam. Peço-lhes que reflitam sobre o que consideram ensinar e aprender uma língua, ser bom professor e bom aprendiz de línguas. Realizada esta discussão, solicito que alguns voluntários se coloquem para a classe e promovo uma discussão sobre as questões propostas. Em seguida, sugiro que respondam a um questionário e escrevam, em casa, uma autobiografia, relatando as experiências de ensino-aprendizagem que tiveram e colocando sua posição quanto aos conceitos acima apresentados. Essas concepções e experiências são sempre retomadas ao longo do curso, nas discussões de sala de aula.

O que é chamado por Wallace de conhecimento recebido, vem sendo trabalhado por meio da leitura e discussão de textos teóricos e de relatos de pesquisas recentemente realizadas na área de Lingüística Aplicada. Por outro lado, o que Wallace intitulou de conhecimento experiencial vem sendo desenvolvido por meio de atividades de microensino, realizadas em sala de aula, seguidas de discussões pelo grupo de alunos, e

pela observação de aulas reais no contexto de escola pública. As aulas são normalmente observadas em duplas, analisadas e discutidas entre os próprios observadores e com esta docente, à luz das teorias abordadas, levando-se em conta o contexto onde se inserem e apresentando-se sugestões de encaminhamento. Os dados coletados, sua respectiva análise e discussão são posteriormente apresentados no formato de um relatório de pesquisa.

Na formação pré-serviço, os alunos têm a experiência de prática de ensino, por meio do oferecimento de minicursos de vinte e quatro horas de duração, distribuídos em dois meses, duas vezes por semana. Esses minicursos são oferecidos na rede oficial de ensino, em horário diferente ao horário de aulas dos alunos, ou mesmo na universidade, para alunos de outros cursos ou da Universidade da Terceira Idade.

Em sua implementação, o que acontece normalmente em duplas, os alunos são estimulados a refletir sobre a prática docente, à luz dos conhecimentos recebido e experiencial, após cada aula, seguindo os passos descritos a seguir.

O aluno deve:

1. discutir com o colega o seu próprio desempenho na aula;
2. individualmente, preencher uma ficha avaliativa (vide em anexo), para refletir sobre aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem;
3. depois de preenchida a ficha, registrar em diário suas impressões dos alunos, de seu próprio trabalho, suas ansiedades, problemas a serem solucionados, possíveis encaminhamentos etc.
4. gravar em vídeo pelo menos duas aulas (procedimento adotado a partir de 1997);
5. selecionar uma das aulas para uma sessão de visionamento, onde deverá discutir sua prática com os colegas (procedimento adotado a partir de 1997);
6. Apresentar uma análise geral e as conclusões do trabalho docente desenvolvido no minicurso, diagnosticando quais foram seus aspectos fortes como professor e quais foram seus pontos fracos, que precisam ser melhorados.

Minha intenção, com essa orientação, é criar condições para que o licenciando aprenda o caminho e o valor da reflexão como um processo contínuo, em busca de uma competência profissional cada vez maior.

Durante os cursos de Lingüística Aplicada e de Prática de Ensino, houve ênfase ao estudo da abordagem comunicativa de ensino e a sua aplicação nos minicursos preparados e implementados. Embora eu tenha apresentado e discutido o movimento comunicativo em sua completa evolução e em suas diferentes manifestações na prática (comunicativizados, funcionalizados, inocentes, críticos e espontaneístas - vide Bizon, 1994:60), fixei-me, na orientação teórica e prática oferecida, no que Almeida Filho intitulou de tendência crítica do movimento comunicativo, pelo fato de esta interpretação ir ao encontro da minha. Essa tendência crítica, como afirma Bizon (op.cit. :61),

preocupa-se com as reflexões teóricas acerca da abordagem considerando importantes todas as fases que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, além de tomar o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades/objetivos como ponto de partida dentro do processo. O objetivo é promover o ensino-aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico (politicamente crítico).

Esta manifestação enquadra-se na tendência Progressista de Ensino Comunicativo (Clark, 1987), cujos pressupostos teóricos são: o aluno deve ser considerado o centro do processo ensino-aprendizagem; o objetivo do processo ensino-aprendizagem é promover tanto o desenvolvimento intelectual como o afetivo do aprendiz; o aluno deve ser estimulado a desenvolver sua autonomia frente ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, deve aprender a aprender, a assumir a responsabilidade de sua aprendizagem e a do grupo; as atividades e tarefas a serem desenvolvidas em sala de aula devem ser verossímeis e selecionadas com a participação dos aprendizes.

Entre as propostas de concretização crítica do movimento comunicativo, propostas de ensino temático, de ensino projetual e de ensino interdisciplinar, optei pela primeira, por considerá-la adequada para implementação na rede pública estadual, devido ao seu grande potencial motivador, já demonstrado em experiências realizadas com esta proposta nos minicursos de língua estrangeira, oferecidos como estágios supervisionados da disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira, em anos anteriores. Contrariamente aos cursos tradicionais, em que os tópicos trabalhados em sala de aula são sugeridos pelo próprio livro didático e que, além de artificiais, por enfocarem itens gramaticais em apreço, são irrelevantes para os alunos, quando não banais, neste enfoque, o curso é baseado na seleção de temas e tópicos realizada pelos próprios alunos, a partir dos quais amostras discursivas a serem introduzidas em sala de aula são selecionadas pelo professor, em torno das quais giram as atividades de ensino-aprendizagem e, conforme afirma Bizon (op.cit. :56), *provêem a base para a análise, prática e uso da língua.*

As propostas acima apresentadas parecem compatíveis com as ações e procedimentos característicos de uma aula comunicativa, sintetizados por Almeida Filho (1993: 03) e enfatizados junto aos alunos como parâmetros para a construção de um trabalho comunicativo, na linha progressista crítica, em sala de aula:

- a significação e relevância dos conteúdos dos textos, diálogos e exercícios para a prática de língua que o aprendiz reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual;

- a utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever conteúdos e procedimentos que incluem temas, tópicos, recortes comunicativos, funções, cenários, blocos semânticos, papéis sociais e psicológicos;

- a tolerância explícita com a função mediadora, de suporte, da língua materna aprendizagem de outra língua

- incluindo os erros que agora são mais reconhecidos com os sinais de crescimento da capacidade de uso da língua-alvo;

- aceitação de exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas lingüísticos como pronomes, terminações verbais e outros) que embasam o uso comunicativo extensivo da linguagem através da prática interativa significativa;

- representação de temas e conflitos do universo do aluno em forma de problematização e ação dialógica;

- atenção a variáveis afetivas tais como ansiedade, inibição, empatia com as culturas dos povos que usam a segunda língua e a preparação para compreender os diferentes estilos de aprendizagem;

- avaliação do progresso ou proficiência dentro de unidades discursivas reais que o aluno pode de fato realizar.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. Sujeitos e Realidades Envolvidas

Para o desenvolvimento desta investigação, de natureza interpretativista, procurou-se fazer um levantamento dos ex-alunos que estavam atuando nesta localidade como professores de língua inglesa. Cinco alunos foram localizados, sendo quatro atuando em escolas de línguas e apenas um lecionando na rede pública estadual. No quadro, a seguir, apresento uma descrição de cada um desses sujeitos, que intitulei, por razões éticas, de Professora 1, 2, 3, 4 e 5, e as realidades envolvidas.

Professor	Licenciatura-Instituição	Licenciatura - Ano	Experiência na profissão	Cursos no exterior	Estágios na Área de LA
Professora 1	IBILCE Unesp-S.J.R.P.	1997	Nenhuma	Sim	Não
Professora 2	IBILCE Unesp-S.J.R.P.	1996	1 ano (rede particular)	Sim	Não
Professora 3	IBILCE Unesp-S.J.R.P.	1995	2 anos (rede particular)	Sim	Não
Professora 4	IBILCE Unesp-S.J.R.P.	1994	3 anos (redes pública e parti.)	Não	Sim
Professora 5	IBILCE Unesp-S.J.R.P.	1994	1 ano (rede particular)	Não	Sim

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4	Professora 5
Instituição	Escola de línguas	Escola de línguas	Escola de línguas	Escola de 1º e 2º graus	Escola de línguas
Natureza	Particular não franquiada	Particular não franquiada	Particular não franquiada	Pública	Particular franquiada
Tamanho	grande	grande	Pequena	grande	pequena
Localização	Bairro de classe Média alta	Bairro de classe média alta	Bairro de classe média	Bairro de classe média baixa	Centro
Clientela	Classe média e média alta	Classe média e média alta	Classe média e média alta	Classe média baixa	Classe média e média alta

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Para o registro dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante, gravações em áudio, anotações de campo, entrevistas informais com as professoras, questionário, sessão de audição de fita e análise de uma aula típica por parte de cada professora.

3.3. Procedimentos de Análise

Para a análise dos dados, tomei como ponto de partida meus dados primários, ou seja, as interações de sala de aula. Analisei todas as aulas de cada professor, nos aspectos ações e procedimentos metodológicos, tomando, como arcabouço, princípios norteadores para a construção de uma prática comunicativa, na linha progressista crítica, princípios esses amplamente discutidos e enfatizados em nossas aulas e orientações, já apresentados na seção II deste artigo. Para a realização da referida análise, norteiei-me pelas perguntas de pesquisa propostas para esta investigação.

Terminada a primeira etapa, procurei triangular os dados, buscando nos dados secundários (diários da pesquisadora, análise das aulas pelas professoras, questionários e entrevistas) a confirmação para as asserções levantadas dos dados primários.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como já foi anteriormente explicitado, a realização da análise dos dados foi norteada pelas perguntas de pesquisa, propostas para esta investigação. Para maior clareza, adoto o mesmo critério para trazer os resultados dessa análise neste trabalho.

1º Pergunta de Pesquisa: Como o professor trabalha na prática as teorias de ensino-aprendizagem abordadas na universidade?

A análise das aulas das professoras 1,2,3 e 5 sugerem que os professores que atuam em escolas particulares de idiomas não encontram grandes dificuldades para trazer para a prática as teorias de ensino-aprendizagem abordadas na universidade. Isto se deve ao fato de que a situação encontrada nas escolas particulares são as ideais: pequeno número de alunos por sala, alunos motivados, bons materiais didáticos e todos os recursos necessários para o trabalho. Além disto, a abordagem comunicativa é a abordagem norteadora do trabalho na maioria destas escolas, ou seja, os procedimentos e as ações esperadas pela coordenação e direção coincidem com aqueles discutidos e estimulados nos cursos de Linguística Aplicada e Prática de Ensino de Língua Estrangeira. Os pequenos percalços observados em algumas aulas devem-se talvez à própria falta de experiência.

A análise das aulas da professora 4, no entanto, demonstra que a professora está longe de trabalhar na prática as teorias de ensino-aprendizagem abordadas na universidade, ou seja, desenvolver um trabalho comunicativo em sala de aula. O grande número de alunos por sala, a falta de recursos oferecidos pela escola, a falta de respaldo da direção e o próprio desânimo da professora, em tão pouco tempo contagiada pelo espírito pessimista predominante no corpo docente da rede pública estadual, interferem na construção de sua prática.

Com o objetivo de comprovar as asserções levantadas a partir da análise das aulas, solicitei que as professoras respondessem a um questionário. As respostas à primeira e segunda perguntas feitas: 1- Analisando o conteúdo teórico e prático abordado pelas disciplinas Linguística Aplicada e Prática de Ensino de Língua Estrangeira em seu curso

universitário, o que você considerou mais relevante para a sua formação profissional? 2- Em que medida você trabalha na prática o conteúdo teórico-prático desenvolvido na universidade?, vêm colaborar com esta discussão.

A professora 1 afirma que trabalha o referido conteúdo, mas tal conteúdo tem de ser *“dosado, adaptado e analisado”*. Afirma que costuma gravar suas aulas e analisar aquilo *“que deu ou não certo”*, anota o que foi bom e usa novamente, analisa *“o que não foi bom, por que,”* e tenta melhorar. Segundo seu ponto de vista, o conteúdo teórico-prático que teve na universidade, ajudou-a muito na elaboração de suas aulas, mas às vezes encontra dificuldades com relação a dois aspectos: *“as exigências dos alunos (acostumados com métodos tradicionais) e o ensinamento da gramática”*. Afirma que todo o conteúdo foi importante, porém teve que aprender na prática a dosá-lo e adaptá-lo às diferentes situações (aulas).

A professora 2, ao responder a pergunta 2, assim se expressou: *“durante as minhas aulas, procuro sempre me expressar na língua inglesa para que o aluno se habitue. Tento criar uma atmosfera para o conteúdo a ser ensinado, ou seja, induzo o aluno em uma situação real de comunicação. Para isso, desenvolvo atividades que sejam interessantes para os alunos e as quais criem oportunidades de se expressarem na língua estrangeira.”* Afirma ter considerado muito importante para sua formação profissional a visão que teve das diferentes abordagens de ensino, pois segundo afirma: *“quando vou trabalhar com um livro novo, procuro notar em que tipo de abordagem ele se encaixa e como vou trabalhar cada conteúdo”*. Considerou também relevante no curso as discussões sobre a relação professor-aluno na interação de sala de aula, pois sempre que se encontra em uma situação difícil, procura analisar a base do problema.

A professora 3 salienta, em sua resposta, a diferença entre a prática e a teoria que sentiu ao iniciar sua vida profissional. Com relação ao que foi enfatizado em sua formação universitária, afirma trabalhar com atividades comunicativas, que *“definitivamente ajudam na aprendizagem e no interesse que os alunos desenvolvem pela aula”*, e com assuntos de interesse dos alunos, pois, conforme afirma: *“ficou claro para mim desde o início que um assunto que desperte o interesse do aluno e faça parte de sua vida atrai sua atenção e propicia o aprendizado”*. Este foi o princípio básico de nosso planejamento para o minicurso ministrado na disciplina *Prática de Ensino*. Afirma, porém ter dificuldades com o ensino da gramática, conforme podemos verificar em sua própria fala:

“Um aspecto bastante complicado para mim é a gramática. Com relação às crianças e adolescentes isso não é tão marcante. É possível desenvolver a aula sem se ater a isso. Eles não pedem explicações gramaticais. Mas às vezes aplico uma prova e tenho um resultado não satisfatório. Vejo, por exemplo, que em um exercício que mistura Simple Past and Past Continuous eles não conseguem ver as diferenças de uso, assim como misturam os dois e fazem uma enorme confusão. Nesse momento, acabo fazendo uma explicação gramatical por sentir que caso eu não faça, será difícil que eles percebam, de fato, as diferenças e aprendam.”

“No que diz respeito a adultos a situação é bastante complicada. Os adultos pedem explicações mais detalhadas da gramática, assim como a tradução de textos e termos. É muito difícil convencê-los da necessidade de aprender a pensar em inglês e de pensar a língua estrangeira como algo diferente do português (esses alunos chegam a pedir a tradução de preposições e acreditam que podem usá-las como nós usamos no português). Por todos esses motivos me vejo meio obrigada a dar explicações gramaticais. A mentalidade do adulto,

inclusive por ter estudado em uma época em que outros processos eram usados, faz com que eles cobrem um pouco disso de você. Aos poucos tento mudar a mentalidade, mas demora um pouco.”

Fazendo uma avaliação do conteúdo teórico-prático abordado na universidade, a professora 3 afirmou que basicamente o que mais influenciou e marcou sua formação foi

“o aspecto criativo do processo ensino-aprendizagem, que foi levantado o tempo todo nas aulas de LA e Prática de Ensino de Língua Estrangeira. Ensinar possuía um lado criativo, constantemente inventivo, e portanto, interessante. O exercício disso foi o minicurso que ministramos para a Prática de Ensino”.

A professora 4 avalia que o conteúdo dos cursos foi de grande relevância para sua formação profissional :

“fica difícil citar o que foi “mais relevante”, pois tudo o que aprendi na teoria e na prática serviu igualmente para me proporcionar uma bagagem muito rica em termos de experiência profissional. Quanto ao conteúdo teórico, posso dizer que os textos utilizados em sala de aula eram ricos em informações para que pudéssemos realizar a parte prática. Os minicursos ministrados foram muito válidos para mim, no momento do planejamento de minhas aulas no estado. Pude pegar várias idéias para ministrar minhas aulas: atividades criativas e motivadoras para meus alunos, o que me deu mais confiança e segurança para desenvolver minhas aulas”.

Pode-se ver, no entanto, que a professora encontra muitos entraves para trabalhar na prática o conteúdo teórico-prático desenvolvido na universidade, conforme já foi demonstrado anteriormente na análise de suas aulas:

“Infelizmente, a Escola Estadual não dispõe de todos os recursos que podemos utilizar em sala de aula, a começar pela carência financeira por parte dos alunos que não podem sequer tirar um xerox de um texto a ser trabalhado em sala de aula”.

“Infelizmente, a Escola Estadual apresenta um grupo de professores desmotivados e preguiçosos, que deixam nas mãos das escolas particulares de línguas a conversação, o trabalho com áudio, e os alunos, que mal falam o Português, dão risada quando coloco uma fita para que ouçam ou repitam algumas estruturas trabalhadas. Mesmo assim, procuro seguir meu trabalho.”

No entanto, a professora afirma procurar trazer para os alunos materiais interessantes, motivadores, fazendo com que eles se interessem pela língua inglesa, trabalhar a gramática dentro do texto, avaliar seus alunos continuamente.

A professora 5 avaliou positivamente o conteúdo teórico-prático desenvolvido na universidade, salientando o estudo sobre as diferentes metodologias de ensino como de fundamental importância para a sua formação, assim como as atividades comunicativas apresentadas pelos alunos no quarto ano da universidade. Quanto à segunda pergunta, a professora assim se manifestou:

“O que posso observar é que minha formação teórica nas áreas de Linguística Aplicada e Prática de Ensino de Língua Estrangeira foram muito adequadas e voltadas mesmo para a prática de um professor no seu dia a dia. Na minha opinião, as minhas aulas ainda não contém tudo o que aprendi nas teorias, pois quando estamos dentro de uma sala de aula, com alunos distintos um do outro, (variação de idade, classes mistas, diferença de conhecimentos sobre a língua alvo) muitas vezes a teoria não dá para ser aplicada como um todo. É difícil explicar, pois a teoria nos mostra que é possível fazer uma aula, que motive sempre os alunos, que estes, quando

solicitados, respondem às atividades de maneira prazerosa etc. Mas, muitas vezes, aquela atividade que eu preparei e achei que traria bastante resultado, é tratada de maneira “fria” pelos alunos e isto me deixa chateada. Eu preciso aprender a superar esse “feedback” negativo para reverter esta situação. Espero que com mais anos de prática eu consiga obter melhores resultados com meus alunos”.

As respostas das professoras parecem confirmar a análise das aulas. Os professores atuantes nas escolas particulares parecem sentir-se bem preparados, exceto com relação às exigências da própria clientela, que traz diferentes abordagens de aprender, e com relação ao ensino gramatical. Quanto a este aspecto, acredito que tenha havido uma leitura diferente por parte destes professores sobre o que seja ensinar gramática de uma perspectiva comunicativa, ocasionada pelas próprias discussões em aula. O próprio princípio *“garantia de condições para a aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno”*, demonstra que a gramática tem lugar na aula de língua estrangeira, evidentemente, não como núcleo das aulas, não como ponto de partida.

Nos depoimentos da professora de escola pública, no entanto, vê-se uma prática diferente daquela observada nas aulas assistidas. Talvez minha observação tenha sido insuficiente, e tenha acontecido justamente em dias em que nada de interessante aconteceu. Mas, de qualquer maneira, sabe-se que a professora tem conhecimento daquilo que é adequado e eficiente para se ensinar a língua estrangeira, pois além de ter sido uma aluna dedicada em ambos os cursos, participou, como auxiliar de pesquisa, da investigação envolvendo professores da rede pública desenvolvida por esta pesquisadora em 1996.

Para uma melhor compreensão de todos os aspectos relacionados à construção teoria e prática, passo agora para a segunda pesquisa proposta para esta investigação, que já foi em parte respondida ao analisarmos as aulas das professoras.

2º pergunta de pesquisa: Que fatores dificultam a construção da relação teoria e prática por parte do professor?

Apesar de as professoras que atuam na escola particular terem uma situação ideal de trabalho: classes pequenas, recursos audio-visuais, sala de computação para uso de recursos em cd roms, internet, etc, pude verificar que alguns fatores dificultam a sua prática.

Percebi que a necessidade de usar um livro imposto pela escola e de cumprir um programa pré-estabelecido em um determinado período de tempo, deixa o professor sem liberdade para introduzir atividades comunicativas fora do livro texto, que poderiam, sem dúvida nenhuma, estar motivando a aula. Percebi também que as escolas particulares de idiomas abriga muitos alunos desmotivados, que freqüentam as aulas porque os pais querem, e acabam por desviar a atenção daqueles que estão lá porque querem aprender, o que dificulta o trabalho do professor. Outro fator dificultador que pude observar diz respeito a própria competência lingüístico-comunicativo do professor, que muitas vezes não é suficiente para responder às perguntas propostas pelos alunos.

Com relação à professora 4, minha permanência em sua sala de aula permitiu-me perceber que diversos são os fatores dificultosos: a falta de recursos dos alunos e da

escola, a falta de apoio da direção(o diretor não costuma ficar na escola no período da tarde, ficando a escola por conta de um professor), o próprio clima de “fracasso e desânimo”predominante na escola, causado pelas novas orientações da Secretaria da Educação com relação à avaliação e seus efeitos nos alunos, e a sobrecarga de trabalho da professora, que atua também na rede particular de ensino.

Questionados sobre os possíveis fatores que dificultam a construção da relação teoria e prática em suas aulas, as respostas dos professores foram convergentes nos aspectos relação professor-aluno, heterogeneidade das turmas e livros didáticos adotados nas escolas.

A professora 1 considera que o que dificulta o trabalho são as diferenças entre as pessoas, entre o modo como aprendem, entre as preferências. Segundo ela, *“o que na teoria parece perfeito, na prática pode ser um fracasso para uma turma, mas um sucesso emoutra.”*

A professora 2 afirma, em seu questionário, que muito embora as teorias de ensino-aprendizagem abordadas durante os cursos na universidade tenham sido produtivas para sua formação, *“essas teorias parecem ser um tanto hipotéticas , pois a situação real de sala de aula é bem diferente. Quando se lê sobre uma teoria, todo o seu embasamento parece ser ideal, as salas de aula, os alunos, e quando nos deparamos com a prática percebemos que não é bem assim. Lidamos com situações difíceis, tais como falta de interesse dos alunos, alunos que têm problemas psicológicos que precisam ser tratados de uma maneira especial e também aqueles com quem temos de ser mais rígidos, para que tenham algum proveito nas aulas. Essa é uma das minhas maiores dificuldades: a relação professor-aluno. Isto talvez tivesse sido diferente se as aulas de Psicologia da Educação fossem voltadas para a situação real da sala de aula e não apenas embasadas em teorias e mais teorias.*

A professora 3 diz encontrar dificuldades em criar situações reais de comunicação em sala de aula, em virtude de ter de usar o livro didático imposto pela escola que, além de ter de ser cumprido em um período pré-determinado, pode não oferecer atividades que propiciem essas situações. Afirma ter dificuldades para utilizar e estimular o uso da língua alvo em sala de aula devido à heterogeneidade das classes e também para ensinar a gramática. A professora assim se expressou:

“Sim encontro dificuldades. As coisas parecem mais simples e fáceis na teoria do que são, na verdade na prática. Para ilustra o que quero dizer, citarei alguns exemplos. Sabemos que um dos princípios básicos da abordagem comunicativa é a criação, por parte do professor, de situações reais de comunicação na sala de aula. Esse princípio, no entanto, se esbarra em inúmeras dificuldades. A primeira e mais complicada delas é que temos que usar o método de ensino que a escola nos fornece e usa. Não temos liberdade de escolher o método que consideramos mais adequado. Isso nos causa problema, pois muitas vezes esse método não cria situações reais de comunicação, embora lemos atividades extras que propiciem isso, existe uma programação a ser cumprida. Não podemos deixar o livro de lado ou deixar de seguir suas atividades”.

“O que acaba dificultando levar atividades comunicativas e falar bastante inglês na sala de aula é que as turmas são, no geral, heterogêneas. Você inicia o ano com uma turma de dez alunos que não têm nenhum conhecimento e no terceiro semestre você tem dois que se dedicam e estão em um nível superior ao resto da sala, uma média de seis que aprenderam razoavelmente e dois que não aprenderam nada, faltam demais,etc. Isto tudo faz com que se torne ainda mais difícil fazer com que teoria e prática caminhem juntas.”

A professora 4, que me parece encontrar maiores problemas para a implementação da teoria na prática, vê como principais dificuldades as limitações em nível de materiais e em nível de clientela, conforme já foi destacado na seção anterior deste relatório. Segundo sua opinião, *“na teoria tudo é infinito e possível, na prática, tudo é finito, deixando muito a desejar.*

A professora 5, assim como a professora 4, vê limitações em nível de materiais e em nível de clientela, o que lhe traz dificuldades. Segundo suas próprias palavras:

“ A teoria mostra sempre um ambiente ideal de aprendizagem: alunos interessados em aprender (não sentem cansaço, não trabalham, têm tempo para se dedicarem ao curso, sempre lembram do que foi estudado anteriormente etc.). O que mais me preocupa na sala de aula é o nível de conhecimento. As vezes, quando explico um tópico, percebo que um aluno está aborrecido porque já sabe, enquanto o outro anota cada informação que digo. Nesse momento, fica uma dúvida em mim: “qual o ritmo que devo seguir?” Um ritmo mais lento vai entediá-lo meu aluno que sabe mais e um ritmo acelerado vai fundir a cabeça do meu aluno fraco. Realmente, essa etapa é bastante difícil para mim. Mesmo na hora da escolha de exercício extra essa questão que mencionei sempre me aflige.

Outro problema é quanto ao livro didático: seguir tudo o que é proposto ou introduzir novos exercícios? Se eu sigo a programação do livro a minha aula perde em qualidade? O mais difícil é encontrar um meio termo, um equilíbrio para isso.”

Uma vez apontadas a minha visão e a das professoras acerca das dificuldades encontradas para a construção da teoria e prática, passo a responder a terceira pergunta de pesquisa.

Terceira pergunta de pesquisa: Como o professor contorna as dificuldades encontradas?

Por intermédio das respostas dos professores a esta pergunta, pude constatar que eles se preocupam em analisar a própria prática, têm consciência de suas limitações e dificuldades e buscam soluções .

A professora 1 declarou gravar suas aulas com freqüência, analisá-las, procurar conhecer melhor seus alunos e buscar alternativas em materiais extras.

A professora 2 afirmou que tenta controlar a dificuldade que têm na relação professor-aluno, trocando idéias com professores mais experientes. Com relação a outra dificuldade apontada, que diz respeito a sua competência lingüístico-comunicativa, tenta usar a língua alvo sempre que possível na interação com seus pares e com a diretora da escola, além de estudar em casa, participar de congressos e seminários.

A professora 3 disse contornar as dificuldades procurando estar muito consciente da realidade de seus alunos e do que pode fazer para, na medida do possível, aplicar na prática o que aprendeu. Assim se expressou:

“procuro encaixar atividades comunicativas em cada uma das unidades que julgo não trabalhar bem esse lado do aprendizado. No que diz respeito à gramática, se eles têm dificuldade e não vejo outra saída, explico na lousa para que não permaneçam com dúvidas. Com relação a falar inglês na sala, procuro deixar claro que não espero que eles compreendam tudo, portanto eles não precisam ficar preocupados, achando que eles nunca vão aprender. Procuro deixar claro que se não for dessa maneira e se eles ficarem esperando um momento durante o curso em que

eles vão passar a compreender tudo, esse momento nunca chegará e de que é necessário fazer o máximo de esforço, pois só assim vão melhorar seu nível de inglês.”

A professora 4 declarou contornar suas dificuldades materiais passando textos na lousa e desenvolvendo atividades em grupo. Quanto aos alunos problemáticos e desmotivados, disse “*motivá-los cada vez mais, por meio de textos interessantes, jogos, brincadeiras, músicas etc.*”

A professora 5 disse tentar encontrar um equilíbrio, quando constata um desnível de saber entre seus alunos. Apesar de ter de seguir uma programação, procura “*trazer alguns exercícios ou atividades extras*”, pois percebe “*que há uma certa empolgação da turma, facilitando o contato (professor-aluno).*”

Passo agora à apresentação das respostas apresentadas pela professora ao responderem a última pergunta do questionário, formulada com o objetivo de contribuir com a perspectiva dos professores para responder a última pergunta de pesquisa.

5- O QUE FALTOU NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFESSOR PARA MELHOR PREPARÁ-LO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL?

A análise dos dados sugerem-me que alguns aspectos poderiam ser melhor trabalhados na universidade, de modo a melhor preparar os alunos para a prática de sala de aula.

Um desses aspectos diz respeito à questão da heterogeneidade das salas de aula e à questão da relação professor-aluno. Muito embora em vários momentos eu tenha enfatizado as atividades em grupo para contornar a questão da heterogeneidade, de maneira que o professor possa dar atendimento individual aos alunos, isto nem sempre é possível em escolas particulares, onde existe um livro a ser seguido e uma programação rígida a ser cumprida.

Quanto à questão da relação professor-aluno, percebo que, na prática, a teoria de aquisição do filtro afetivo, de Krashen, esteja sendo levada às últimas conseqüências e criando problemas. Para a preservação do filtro afetivo na sala de aula, os professores admitem comportamentos inadequados, como foi o caso da professora 1, e não tomam qualquer providência. Acho que há a necessidade de discutirmos mais situações problemas em sala de aula, apresentadas em vídeos de aulas reais, de maneira a orientá-los na forma de agir. Acredito também na necessidade de expor mais o aluno-professor a situações mais difíceis, levando-o a ministrar aulas também na rede pública estadual, durante sua formação universitária, além do minicurso que é oferecido para um menor número de alunos.

Outra dificuldade encontrada pelas professoras diz respeito ao uso da língua-alvo em sala de aula pelo professor. Segundo pude observar, a língua materna é utilizada em sala de aula desnecessariamente em algumas situações e isto se deve, segundo declarações dos professores, tanto à heterogeneidade das salas como a sua própria insegurança com a língua alvo. Acho que é também uma questão que necessita ser melhor trabalhada tanto nas aulas de Prática de Ensino como nas próprias aulas de Língua Inglesa, dando-se maior ênfase à oralidade.

Outra dificuldade bastante presente, relaciona-se ao preparo e fechamento das atividades. Duas das cinco professoras demonstraram não dar a devida atenção para o oferecimento de instruções para a realização de tarefas, deixando os alunos completamente perdidos na sala, sem saberem o que deveriam fazer. Também pude observar pouco cuidado nos fechamentos das atividades, com a escassa utilização do quadro-negro para o registro dos resultados obtidos, ou com pouca ênfase à apresentação das respostas dos alunos. Este é um aspecto que merece ser melhor focado nas aulas.

Por fim, um outro problema, está relacionado ao ensino gramatical. Parece-me que ficou a impressão para o professor de que a gramática não tem lugar na aula da língua estrangeira e que deve ser evitada. Esta é mais uma leitura estranha daquilo que foi trabalhado em sala de aula, e sem dúvida, precisa ser revisto.

Na análise feita pelos professores, os aspectos relacionados à competência lingüístico-comunicativa, relação professor aluno, experiência com classes lotadas e a utilização de materiais paradidáticos foram mencionados.

As professoras 1 e 2 afirmaram que deveriam ter tido na universidade uma carga maior de aulas de inglês, e que essas enfatizassem mais a oralidade, pois encontram deficiências e insegurança ao ministrarem suas aulas. A professora 2 assim se manifestou:

“particularmente, acredito que o que faltou em minha formação foi a prática. As aulas de inglês que tivemos priorizaram extremamente a produção escrita e a prática oral, mais necessária, foi marginalizada. Faltaram aulas mais comunicativas, em que nós tivemos a oportunidade de debater, trocar opiniões, nos expressando na língua estrangeira. Essas ocasiões foram quase que raras.”

Já as professoras 3 e 4 apontaram deficiências com relação ao tópico relação professor-aluno, sendo que a professora 4 ainda reclamou da falta de preparação para enfrentar classes numerosas na rede pública. A professora 3 assim manifestou-se:

“talvez ter conversado com professores de língua estrangeira para que estes nos levantassem os problemas encontrados, assim como as soluções que deram para eles. Poderíamos, assim, ter discutido esses problemas em aula e ter, desta forma, levantado possíveis soluções.”

E a professora 4 declarou:

“em termos de conteúdos, não senti dificuldades (apenas na carência de material paradidático). O que não temos na formação universitária e enfrentamos na prática profissional são classes com mais de quarenta alunos desinteressados, na sua maioria, muito mal educados.”

Já a professora 5 atribuiu as dificuldades que encontra na prática à própria falta de traquejo, que só é adquirido com a experiência, não apontando falhas em sua formação universitária. Assim se manifestou:

“Acho que tive uma boa formação universitária. Não sei como seria modificada a programação do curso para melhor preparar o professor porque é realmente na prática de sala de aula que acontecem as situações de fato. Quando estamos na universidade, apenas discutimos pontos problemáticos que poderiam acontecer em sala de aula. Mas, quando estamos

vivenciando essa realidade, muita coisa muda de figura. É preciso ter bastante traquejo para dar conta dos problemas que aparecem na classe e acho que só com o passar do tempo é que o professor vai melhorando sua "performance". No início de carreira, tudo é um pouco complicado, por isso é preciso ter humildade suficiente para trocar idéias com outros professores, com o diretor da escola, com o orientados pedagógico, para chegar-se a um consenso."

Depois de ter analisado e discutido os dados, passo agora à próxima seção, onde apresento as conclusões deste trabalho.

6. CONCLUSÃO

Muito embora nas disciplinas Lingüística Aplicada e Prática de Ensino de Língua Estrangeira a questão da heterogeneidade das classes tenha sido tratada, sugerindo a interação em grupos, para que o professor possa dar atendimento individual àqueles que mais necessitam, acredito ser necessário dar maior ênfase a esta questão, assim como à problemática relação professor-aluno, na formação do futuro professor. Talvez seja necessário trazer situações problema para discussão e busca de soluções em sala de aula, bem como solicitar que a disciplina Psicologia da Educação também enfatize mais, em sua prática, este aspecto, conforme foi sugerido pela professora 2.

Considero que a ênfase dada à questão da manutenção de um filtro afetivo propício à aquisição em sala de aula, com baixa ansiedade, alta motivação e auto-confiança, defendida por Krashen (op.cit.), possa ter deixado o professor desarmado ao se deparar com alunos indisciplinados. Acho que também esta é uma questão a ser melhor definida em classe.

Um dos princípios da abordagem comunicativa apresentado durante os cursos diz respeito à *tolerância explícita com a função mediadora, de suporte, da língua materna na aprendizagem de outra língua* (Almeida Filho, op.cit. : 03). Parece-me que não houve uma boa compreensão deste princípio por parte das professoras, principalmente pelas de número 4 e 5, pois há, em suas aulas, o predomínio da língua materna (professora 4) e o predomínio da tradução (professora 5). Mesmo aquelas que procuram usar a língua-alvo o tempo todo, admitem muito o uso de português por parte de seus alunos. Acredito que o estímulo e a exigência pela língua alvo poderiam ser maiores, admitindo, é claro, o uso da língua materna, nos casos em que a comunicação em Língua Estrangeira não for possível. Também a mesclagem das línguas materna e estrangeira fez-se presente no discurso das professoras e deve-se, segundo suas próprias declarações, à heterogeneidade das classes e também à própria insegurança com o uso da língua alvo. Acredito que esta questão do uso da língua materna e da língua alvo merece um tratamento melhor em meus cursos, já que está trazendo problemas para a prática.

Como as professoras afirmaram em seus depoimentos que faltou ênfase à oralidade na disciplina de Língua Inglesa na universidade, acredito que esta é também uma questão que merece ser revista pelo Departamento de Modernas do nosso Instituto, para que o nosso licenciado tenha mais desembaraço e segurança em sua prática profissional, uma vez que a abordagem comunicativa exige a fluência do professor.

Outra questão que merece também ser trabalhada nas disciplinas é a questão prática de dar instruções e fechar atividades. Esta questão foi abordada de forma teórica, mas vejo a importância de estar demonstrando como proceder nestas situações, bem como de estar envolvendo o aluno em atividades de micro-ensino que envolvam estes procedimentos. Sem um trabalho eficiente de preparação, oferecimento de instruções e fechamento das atividades, muito do trabalho de sala de aula fica prejudicado.

E, por fim, outra questão que merece maior ênfase prática é a questão do ensino da gramática. Muito embora tenhamos lido e discutido muito a respeito, talvez tenham faltado demonstrações práticas e sessões de micro-ensino que pudessem abordar procedimentos adequados para seu tratamento na prática.

Dois fatores talvez tenham contribuído para que estes aspectos mais práticos não tivessem sido trabalhados: em primeiro lugar, a minha própria concepção de formação de professores, que procura negar o treinamento, a receita pronta. Em segundo lugar, a escassa carga horária da disciplina Prática de Ensino, com 75 horas-aula anuais que, a partir do ano 2000, passará a contar com 150.

Os resultados desta pesquisa foram importantes para mim, enquanto formadora de professores, pois pude constatar os aspectos que mecerem ser melhor trabalhados em minha prática, para melhor formar os Licenciandos em Letras. Fizem-me, também, rever minha posição rígida sobre o treinamento, pois pude verificar que alguns procedimentos precisam ser demonstrados e vivenciados em sala de aula pelos futuros professores durante a formação pré-serviço.

A pesquisa mostrou-se também relevante para as professoras envolvidas, pois representou um espaço para a reflexão e discussão de sua própria prática, o que, com certeza, vai culminar em avanço em sua competência profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes.
- _____. (1994). *Crise e Mudança nos Currículos de Cursos de Formação Professores de Línguas*. UNICAMP.
- BIZON, A.C.C. (1994). *Características da interação em contexto de ensino regular e um contexto de ensino interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, Unicamp.
- BREEN, M.P. & CANDLIN, C. (1980). *The essentials of a communicative curriculum* In *Language Teaching. Applied linguistics*, 1 / 2 : 87-112.
- CLARK, J. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- ERICKSON, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching* . In M.C.Witrock (eds). *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan, 119-161.
- FREIRE, P. (1971). *Educação e Mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- RICHARDS, J.C. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (1996). *Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp.

WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

WALLACE, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO

GUIA PARA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Objetivos da aula: Razões para o sucesso ou insucesso

em atingir os objetivos

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

Materiais usados na aula: Minha avaliação de sua eficiência é:

alta média baixa

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

Técnicas usadas na aula: Minha avaliação de sua eficiência é:

alta média baixa

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

Organização da interação:

Aspectos fortes da aula:

Aspectos fracos da aula:

Comportamentos dos alunos que refletiram aprendizagem:

Comportamentos dos alunos que refletiram dificuldades:

Ações adequadas do professor:

Ações inadequadas do professor:

**Crenças do professor sobre a
natureza da linguagem:**

**Crenças do professor sobre a
natureza do ensino e da aprendizagem:**

Ações alternativas para futuros planejamentos e execuções de aulas:
