

Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade

(Bridging the gaps in a distance learning continued-education project for FL teachers: advances in spite of a harsh reality)

Laura MICCOLI
Universidade Federal de Minas Gerais

ABSTRACT: This article reports problems and progress during the Professional Advancement Course (CAP) for foreign language teachers in eleven schools of a private teaching institution between 2001 and 2003. CAP's objective was to promote reflection on teaching practices to implement changes in the language classroom in accordance to the LDBEN and PCN's in Brazil. For three modules of 18 weeks each, teachers worked individually and collectively for four hours per week. Materials were exchanged between the consultant researcher and teachers through the mail or a delivery service. Videoconferences allowed for interactions between teachers of different regions and teaching situations. In spite of the limitations, the results revealed progress. The data reveal difficulties, beliefs and theories, which are reflected in the classroom. Implications and suggestions form this distance learning

TAPANDO BURACOS

experience are discussed, encouraging the implementation of similar initiatives to promote the teachers' professional advancement.

RESUMO: O artigo reporta problemas e avanços vivenciados durante o Curso de Aperfeiçoamento Profissional (CAP) para professores de língua estrangeira (LE) em onze escolas de uma instituição particular de ensino entre 2001 e 2003. O CAP teve por objetivo levar professores a refletirem sobre sua prática e a implementar mudanças em sala de aula em sintonia com a LDBEN e os PCN's. Em três módulos de 18 semanas, os professores trabalharam individual e coletivamente durante 4 horas semanais. Materiais foram trocados entre a consultora-pesquisadora e os professores através do correio ou mala-direta. Videoconferências promoveram interação e reflexão coletiva entre professores de realidades de ensino muito diferentes. Apesar das dificuldades os resultados demonstram avanços. Os dados expõem as dificuldades, concepções e teorias que se refletem na prática. Implicações e sugestões a partir desta experiência de educação à distância são apresentadas, encorajando a continuidade de iniciativas similares para a capacitação desses docentes.

KEY-WORDS: distance learning, continued education, teacher experiences.

PALAVRAS-CHAVE: educação à distância, formação continuada, experiências de professores.

LAURA MICCOLI

INTRODUÇÃO

A partir de 1996, com a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, de 1998, com os PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais, além de outras instruções legais, iniciou-se um processo de mudanças profundas na educação brasileira.

Destaca-se entre suas orientações os seguintes aspectos:

(1) O ensino não é mais visto como a transmissão de conhecimento, assim como aprender não é mais a acumulação de informações de diferentes áreas, mas uma iniciativa através na qual os alunos desenvolvem suas habilidades de aprendizagem; (2) a relação ensino-aprendizagem é concebida como um processo contínuo para a vida; (3) a organização de um currículo escolar deve ser feita tendo em mente que os mundos físicos, culturais e sociais estão em permanente desenvolvimento; (4) o currículo deve ser visto através de uma perspectiva interdisciplinar, na qual a contextualização e temas transversais são conceitos chaves, (5) a flexibilização do currículo permite maior autonomia às instituições para sua organização, e (6) a avaliação deve ser preocupação das instituições de ensino, pois bons resultados refletem sua responsabilidade frente à educação. Quanto ao ensino de LE, especificamente, busca-se “garantir ao aluno seu engajamento discursivo... pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma LE” (Brasil, 1998, p.9).

Dessa forma, tornou-se essencial promover ações para implementar as orientações e princípios contidos nesses instrumentos legais. O projeto CAP foi a solução encontrada por uma instituição particular de ensino para capacitar seus professores e oferecer um ensino à altura das novas demandas educacionais trazidas pela LDBEN e pelos PCN’s.

TAPANDO BURACOS

O PROJETO CAP

O CAP, que significa Curso de Aperfeiçoamento Profissional, iniciou-se em 1999 em Belo Horizonte em instituição particular de ensino, que possui escolas em todo o Brasil. O objetivo, naquele período, era desenvolver as habilidades dos professores na elaboração de itens para que a instituição pudesse implementar uma avaliação contínua em seus programas educacionais em nível fundamental e médio, para assegurar o bom resultado de seus alunos no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Resultados preliminares indicaram a necessidade de se expandir o CAP para além do desenvolvimento da elaboração de itens. O foco então passou para a educação continuada, pois se diagnosticou que havia necessidade de ampliar as concepções de educação, ensino, aprendizagem e avaliação.

O CAP restringiu-se à unidade de Belo Horizonte até Dezembro de 2000, expandindo sua abrangência em Agosto de 2001 para incluir 11 escolas, distribuídas em cinco estados do Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. De Educação Artística à Educação Física, todas as disciplinas foram incluídas no projeto de educação à distância. Uma equipe de 21 professores universitários coordenou e executou o projeto. O presente trabalho descreve apenas a implementação do CAP com os professores de LE nessas 11 escolas, apresentando os desafios e os resultados desse projeto tão ambicioso.

Marco Teórico do CAP

O marco teórico que orientou os consultores-pesquisadores apóia-se em três grandes pilares. Primeiramente, a concep-

ção de que a educação atual deve privilegiar as oportunidades para experiências (Dewey, 1997) em sala de aula a fim de promover interações que levem ao desenvolvimento de competências e habilidades (Perrenoud 1999, 2000). Em segundo lugar, a concepção de a aprendizagem ser co-construída dentro da perspectiva da teoria sócio-cultural de Vygotsky (1998). Finalmente, o entendimento de que é necessário refletir para promover a transformação sob um o ponto de vista emancipatório (Mezirow 1990, Schön 1991, 1992). Assim, os conceitos teóricos de – experiência, co-construção do conhecimento e emancipação foram utilizados para desenvolver as orientações e responder à produção dos professores envolvidos no CAP de LE.

O Programa de Ensino à Distância do CAP

O CAP para professores de LE foi concebido como um programa de três módulos que foram assim chamados: Módulo I – *Começando por Nós: Refletindo sobre Questões Práticas e Teóricas*; Módulo II: *Integrando o Conhecimento à Sala de Aula: buscando soluções*; e Módulo III: *Assumindo Riscos e Implementando Mudanças*. O Módulo I levou os participantes a refletirem sobre suas rotinas diárias e questões da prática, apoiados em leituras sobre as bases da aprendizagem de uma LE. O Módulo II apresentou aos participantes leituras teóricas e práticas de forma a promover um entendimento sobre a importância do desenvolvimento de habilidades e competências na aprendizagem de LE. O Módulo III instigou os participantes a repensar seus currículos e práticas de forma a estimulá-los a concretizar um novo currículo para o ensino para LE e efetivar mudanças em sala de aula.

Cada módulo teve 18 semanas de duração. Cada instituição participante programou o melhor dia da semana para a

TAPANDO BURACOS

realização das atividades do CAP. Isso na prática implicava em que cada instituição trabalhava em dias diferentes. No entanto, após vários problemas decorrentes desse arranjo, as instituições concordaram em padronizar o dia da semana para todas as unidades participantes, definindo a quarta-feira como o dia para as atividades do CAP.

Os participantes trabalharam tanto individualmente como coletivamente. O trabalho individual era feito em casa. A cada duas semanas, os trabalhos coletivos eram realizados na escola, juntamente com os demais colegas.

As instruções para o trabalho individual normalmente pediam para que os professores lessem e refletissem sobre os materiais lidos através de perguntas. Para tal, deveriam seguir as instruções enviadas em um formulário próprio de trabalho individual. O trabalho coletivo, enviado para as instruções em um formulário próprio, inicialmente pedia aos participantes que apresentassem suas reflexões ou opiniões individuais ao grupo. Essas questões normalmente buscavam levar os professores a perceber os diferentes pontos de vista no grupo, para depois conduzi-los a buscar uma síntese – onde ficasse clara a posição do grupo perante a questão tratada. Essa preocupação é importante, pois se buscava uma maior integração entre os participantes de forma a que pudesse emergir uma posição coletiva que unificasse esses professores em uma atuação institucional colaborativa.

Apesar de ter sido pensado como um projeto de educação à distancia que pressupõe o uso da Internet, o CAP teve que contar com os serviços do correio ou de mala direta para enviar e receber as produções coletivas dos participantes. A razão para tal decisão deve-se ao fato de que, apesar de todas as unidades estarem conectadas à Internet, o número de computadores disponíveis em cada escola não era suficiente para que

LAURA MICCOLI

todos os professores pudessem utilizá-los simultaneamente. Dessa forma, a logística implementada para o desenvolvimento projeto CAP está representada na Figura 1:



Figura 1 - Logística para Educação à Distância no CAP

TAPANDO BURACOS

A Figura 1 ilustra a logística implementada pelo CAP, que demandava muita agilidade entre os participantes. Os procedimentos adotados exigiam que o envio de materiais, leituras, reflexões individuais e coletivas dos professores, bem como as reações da consultora/pesquisadora acontecessem em um prazo de duas semanas. Obviamente, considerando as longas distâncias entre Belo Horizonte e as instituições participantes, houve vários problemas. Uma descrição dos problemas enfrentados constitui a dura realidade do projeto.

A Dura Realidade

O plano para a implantação do CAP em cada uma das instituições participantes contou com uma Central Operacional, localizada em Belo Horizonte, sob a supervisão da instituição patrocinadora. A equipe de professores consultores enviava os materiais para a Central que os distribuía às escolas participantes. Cada escola contava com um Coordenador do CAP, i.e., uma pessoa responsável pela comunicação com a Central Operacional, pelo recebimento do material enviado à escola e também por sua distribuição aos Coordenadores de Disciplina, i.e., um professor participante designado para coordenar o trabalho dentro de sua área. O Coordenador de Disciplina recolhia os trabalhos individuais e coletivos, entregava-os ao Coordenador do CAP que os enviava à Central Operacional. Esta, por sua vez, os encaminhava aos professores consultores.

Os professores consultores escolheram ou criaram materiais e desenvolveram orientações para os trabalhos individuais e coletivos. As orientações foram apresentadas tanto em roteiros de leitura e estudo quanto em atividades específicas. O professor consultor contou um assistente de pesquisa. Este tinha o papel de auxiliar na coleta de dados, mediando as intera-

LAURA MICCOLI

ções entre a Central Operacional e a equipe de professores consultores.

Os professores participantes foram remunerados para se dedicarem ao CAP. As discussões coletivas geraram documentos contendo a síntese do posicionamento dos professores, sendo comentados pelo professor consultor.

Apesar de um detalhado plano de trabalho, nem tudo saiu como planejado. Durante os três módulos do CAP em LE os problemas foram de dois tipos: de ordem organizacional e de participação.

O problema de ordem organizacional mais comum foi o não recebimento de material pelas escolas. Mesmo quando os materiais eram recebidos, parte deles se perdia. Este problema deveu-se a duas principais causas. Ou a Central Operacional não enviava o material completo às instituições, ou o Coordenador do CAP na escola, apesar de ter recebido o material, não o distribuía aos coordenadores de área. Apesar desse problema ter sido mais freqüente durante o Módulo I, ele não foi completamente resolvido nos dois módulos seguintes.

Um outro problema organizacional foi o recebimento atrasado de materiais. Uma vez que o CAP foi concebido como base em uma programação quinzenal, quando uma instituição não recebia o material, todo o processo era afetado. Conseqüentemente, algumas instituições ficavam atrasadas em relação a outras. A fim de solucionar esse problema, a partir do Módulo II, os professores elaboraram de uma só vez os materiais referentes a todo um semestre para serem distribuídos de uma vez só, evitando assim que algum material pudesse ser esquecido. Mesmo assim, houve instituições que não receberam os materiais e que ficaram atrasadas em relação às demais.

O atraso no envio da produção foi mais um problema organizacional que afetou a apreciação de trabalhos coletivos,

TAPANDO BURACOS

pois ao invés de comentar a produção de 11 escolas, o professor consultor tinha que comentar as respostas de apenas algumas instituições. Esse problema persistiu nos Módulos II e III.

A irregularidade no recebimento de trabalhos para apreciação foi outro problema sistemático, afetando a organização do trabalho de consultoria. Apesar de a qualidade dos trabalhos ter melhorado consideravelmente ao longo do CAP, a quantidade não aumentou.

O problema de participação mais comum foi o não comprometimento dos professores para com CAP, cujo aspecto mais importante era promover a interação entre colegas. Isso foi evidenciado através do recebimento de trabalhos coletivos assinados por um só professor com a justificativa que nenhum dos outros colegas estava presente para a discussão coletiva. Apesar de esperar-se uma melhora ao longo do desenvolvimento dos módulos, não houve melhora uma significativa.

Finalmente, apenas durante o Módulo I, cuja programação foi definida à medida que avançavam as discussões foram realizadas reflexões coletivas mais amplas. Ao longo do outros dois módulos, a logística do CAP impediu essa reflexão coletiva haja vista que após as apreciações, o trabalho quinzenal continuava segundo a programação pré-definida. As videoconferências, que buscavam incentivar a interação e as reflexões coletivas, ocorreram apenas uma vez por semestre. Isto porque o CAP envolvia todas as disciplinas, tornando impossível a realização de mais de uma videoconferência por disciplina por semestre. No entanto, apesar desses vários problemas, há muitos resultados positivos.

RESULTADOS

Visto que o CAP LE se constituiu em três módulos, os

LAURA MICCOLI

resultados aqui apresentados referem-se à análise de dados coletados a partir das produções individuais e coletivas dos professores de LE participantes em cada um deles, a saber, os Módulos I, II e III.

Resultados do Módulo I

A identificação de problemas na experiência dos professores revelou que entre os mais comuns encontram-se as *turmas heterogêneas*, as *turmas grandes*, a *motivação*, a *indisciplina*, a *integração das quatro habilidades*, o *uso de material didático e de novas tecnologias* e o *currículo*. Apresentamos uma seleção de excertos para ilustrar os problemas mais comuns:

Um dos problemas que enfrentamos é o de haver alunos com vários níveis de conhecimento da língua inglesa numa sala de aula... este fato nos traz pouco retorno do trabalho que tentamos desenvolverem sala de aula (Patos de Minas).

Acreditamos que o maior desafio para o ensino de uma língua estrangeira em escolas seja o número de alunos em sala de aula (Rio de Janeiro).

Um dos problemas enfrentados é o grande número de alunos por turma (Vila Velha).

Alunos que não tem base da L.I... acabam não gostando da matéria, não se envolvendo com a mesma. Então eles a encaram como sendo mais uma disciplina, onde eles têm que estudar para obter uma certa média ao final do ano e conseguir aprovação (Palmas).

Tentamos agir do melhor modo possível, mas muitas vezes não temos apoio das famílias que, cada vez mais, parecem ter perdido o controle sobre seus filhos e nos delegam a

TAPANDO BURACOS

missão de fazer aquilo que eles próprios como ais, não conseguem (Uberaba).

Levando em consideração que temos aproximadamente 45 alunos em cada sala, com temperamentos e níveis diferentes de aprendizagem tenho dificuldade em lidar com as quatro habilidades principalmente quando se trata de speaking e listening (Colatina).

Acho importante o uso de novos materiais, usando computador, vídeo, enfim, com tanta tecnologia é indesculpável a aula de inglês ser monótona, enfadonha hoje em dia (Uberaba).

Como privilegiar o ensino que respeite os níveis de aquisição do conhecimento com uma carga horária pequena e um programa vasto? (Rio de Janeiro).

Desafios como conteúdo vasto para ser trabalhado em 2 aulas semanais (Vila Velha).

Outro resultado do Módulo I foi a identificação de teorias da prática, i.e., teorias que orientam a ação dos professores na sala de aula. Cinco teorias da prática foram identificadas: (1) *é impossível ensinar comunicativamente em turmas grandes*; (2) *é impossível usar a língua alvo na sala de aula*; (3) *o ensino de LE deve ficar restrito à leitura e a escrita*; (4) *os alunos são mais motivados no primeiro que no segundo ciclo* e, finalmente, (5) *os alunos mais proficientes devem ser separados dos demais*. Uma seleção de excertos ilustra esses resultados:

Conseguir que os alunos obtenham uma boa proficiência é praticamente impossível, apesar de desejável em salas de aula com 35 - 40 alunos (Vila Velha).

São poucos os momentos em que fazemos uso da língua

LAURA MICCOLI

que ensinamos nas atividades rotineiras de sala de aula... nossas justificativas para tal prática [são]...: número de alunos em sala, a quantidade deles que não possuem muito interesse nas aulas, a defasagem de nível entre eles, a falta de um ambiente propício, a quantidade de informações em português que entram a todo o momento em sala de aula (Rio de Janeiro).

O objetivo de se trabalhar o Inglês no colégio é desenvolver a leitura e a compreensão de textos, tendo em vista também a parte escrita. Isto se justifica pelo grande número de alunos existentes na turma e também a falta de um espaço equipado para determinado fim (Uberaba).

Estou trabalhando com crianças de 3 a 6 anos em média. Nesta fase, elas adoram as aulas de Inglês e aprendem com grande entusiasmo (Uberaba).

A divisão das turmas da escola por níveis de conhecimento resolveria em curto prazo os problemas que impedem o uso amplo da abordagem comunicativa em sala de aula... somente se *sobrar* tempo é que se pode pensar em preparar o aluno para utilizar a língua inglesa com o objetivo de comunicar-se (Montes Claros).

Além das dificuldades e das teorias da prática, os dados revelaram quais são as posturas que predominam na prática dos professores do CAP, a saber: *aulas centradas no professor e predominância do ensino de gramática*. Dois excertos representam esses resultados:

Iniciei a aula contextualizando a leitura que faríamos... contei de forma resumida o que acontecia no texto... formulei perguntas mais detalhadas orais, em português, buscando maior compreensão do texto... escrevi no quadro algumas das respostas que traziam o tópico gramatical da lição... sistematizei no quadro a formação do superlativo... pedi

TAPANDO BURACOS

que copiassem em seus cadernos os exemplos do quadro (Vila Velha).

Ao analisarmos as características do Método de Tradução Gramatical... percebemos que ainda hoje utilizamos algumas das suas características, talvez devido à realidade com que lidamos (Uberaba).

Em síntese, através dos depoimentos dos professores de LE, o Módulo I permitiu conhecer a realidade de ensino em escolas da rede particular em cinco estados brasileiros. Os professores que nelas atuam se defrontam com os mesmos desafios de seus colegas na escola pública – salas com muitos alunos, carga horária reduzida em relação às outras disciplinas, heterogeneidade e problemas com o currículo fazem parte do cotidiano do professor. Entretanto, uma característica que diferencia o professor de LE na escola particular em relação à escola pública é sua formação e sua proficiência na LE. Todos os professores de LE nas 11 escolas da instituição patrocinadora tinham graduação em Letras e muitos com experiência de vivências no exterior. Apesar disso, o uso da língua materna em sala de aula predomina, justificada pelo número de alunos em sala de aula e pelo impacto negativo naqueles alunos com mais dificuldade em decorrência da heterogeneidade. Além disso, a prática desses professores, apesar de terem acesso a condições de ensino muito melhor que na escola pública, é ainda muito centrada no professor e no livro didático, mantendo-se a abordagem tradicional de ensino com ênfase no ensino de gramática e vocabulário.

Módulo II

O Módulo II levou em consideração as experiências relatadas pelos professores participantes nos resultados do Módulo

LAURA MICCOLI

I para fazer uma seleção bibliográfica adequada aos desafios enfrentados por esses professores. O objetivo foi promover a reflexão sobre as questões problemáticas na prática de ensino, levando os participantes a atualizar seus conhecimentos em cada uma das áreas tratadas e a reverem suas posturas em salas de aula. Os materiais foram direcionados aos seguintes temas: (1) interação em sala de aula, (2) estilos de aprendizagem, (3) estratégias de aprendizagem, (4) ensino das quatro habilidades, (5) ensino da recepção oral, (6) ensino de leitura, (7) ensino da produção oral, (8) ensino de escrita, (9) ensino de gramática, (10) avaliação, (11) a implementação dessas questões em sala de aula e, (12) a definição de um currículo mínimo para as aulas de língua estrangeira, adequado ao contexto de ensino.

O resultado dessas leituras e reflexões se reflete nas mudanças de posturas que foram predominantes durante o Módulo I. Os excertos selecionados revelam essas mudanças na prática, cujo significado discutimos.

Acredito que o principal caminho para atingir-se um grau de *energia* que mobilize os alunos para a aprendizagem da língua estrangeira seja... a adoção de uma prática interativa, com atividades em pequenos grupos e de forma envolvente, a utilização de materiais de apoio... estou envolvida na elaboração de três projetos: 1) dublagem de desenhos animados; 2) biblioteca móvel; 3) correio: troca de correspondência em inglês entre as turmas (Rio de Janeiro).

Esse relato revela uma mudança no tipo de aula, que passa a ser menos centrada no professor e mais interativa, propiciando aos alunos a oportunidade de trabalharem em seu nível de conhecimento e em grupos. Os professores ao longo do Módulo II foram percebendo que muitos de seus problemas

TAPANDO BURACOS

de disciplina advinham de posturas que ao serem mudadas reverteram em mais motivação. Por exemplo, ao deixar de controlar as atividades em sala de aula que buscavam, em vão, prender a atenção de em média 40 alunos a explicações de gramática, preparando atividades que envolveram os alunos em interações com objetivos de aprendizagem claros, os professores constataram ter menos problemas de indisciplina e mais participação dos alunos. Além disso, nessas atividades mais interativas os que sabiam mais ou menos foram incluídos e ambos se beneficiaram. É claro que o professor só pode realizar essas mudanças após estar convencido que o processo de aprendizagem não é instantâneo – ensinou hoje, dentro de três semanas temos prova e confirma-se a aprendizagem. As leituras tiveram o papel de promover uma revisão de concepções, permitindo ao professor uma visão mais desenvolvimentista do processo. Além disso, as discussões sobre a questão do controle em sala de aula foram fundamentais para que o professor passasse o turno para o aluno.

A discussão sobre o uso da LE em sala de aula teve forte impacto sobre os professores do CAP que, a princípio reagiram, duvidando do sucesso que tal iniciativa traria para as experiências predominantemente negativas relatadas no Módulo I. Houve muito debate sobre os riscos de se usar a LE em sala de aula em vista dos diferentes níveis entre alunos – a desmotivação e a ansiedade. O uso de LE foi defendido por tornar real a comunicação e aproximar o aluno à LE. Um pequeno desconforto inicial seria esperado mas, ao lidar com as dificuldades como desafios a superar, os professores se convenceram que seria melhor tentar o uso de LE que manter o padrão da aula dada em língua materna. Tendo sido lançado o desafio, foi significativo encontrar relatos como os que transcrevemos:

LAURA MICCOLI

Uma das propostas para este ano que já estamos desenvolvendo... quando começamos a utilizar com maior frequência a Língua Inglesa e nossas aulas... eles gostaram... precisam sentir a língua estrangeira (Inglês) como uma forma de comunicação acessível a cada um (Vila Velha).

Segui o seu conselho de falar somente em inglês durante as aulas e apesar de estar temerosa com o resultado fiquei surpreendida com a facilidade com que consigo me comunicar com eles (Varginha).

Os professores que aceitaram o desafio, não encontram tantas dificuldades quanto as que antecipavam. Ao contrário, o uso da LE na sala de aula serviu de motivação, pois fez do uso da língua uma realidade para a comunicação. Para os alunos mais avançados foi bom entender o que o professor dizia, para os que não tinham tanto conhecimento foi um desafio, visto que os professores dosaram o uso de LE com a Língua materna. Para ambos, a LE deixou de estar no livro para estar na interação entre professores e alunos. Acreditamos que o uso contínuo de LE em longo prazo leve os alunos a perder seus medos e se aventurarem a também fazer uso dela.

Entretanto, houve relatos com evidências de que não é fácil implementar mudanças, uma vez que alunos e pais reforçam o paradigma da interação tradicional de sala de aula, na qual o professor controla a interação e o papel do aluno é simplesmente fazer o que lhe é pedido. Por exemplo,

Uma mudança nesta concepção de teste implica em uma conscientização que vai desde o aluno até a comunidade vinculada a nossa prática, i.e, a família dos alunos (Belo Horizonte).

No caso, os professores discutiam o uso de instrumentos de avaliação mais integrativos e mais voltados para a demons-

TAPANDO BURACOS

tração de habilidades que de conhecimentos. Não há dúvida que práticas educativas são difíceis de serem mudadas, mas foi discutido que era preciso iniciar o caminho da mudança mesmo que de forma restrita, a princípio, para diminuir a resistência e promover a aceitação do que é novo. O interessante para o grupo de professores do CAP foi que no Módulo I eles viam na situação de ensino em que se encontravam as justificativas para manter práticas já ultrapassadas, mas ainda dominantes em seu paradigma de ensino. Entretanto, a partir do momento em que foram acreditando que a mudança passava por eles, foram mudando sua prática, conscientes desse processo, como ilustram os excertos:

Temos conseguido... refazer os conceitos que permeiam o ensino de língua inglesa nas escolas regulares, acreditando que se oferecermos poucas atividades de comunicação oral para nosso aluno, torna-se menos difícil desenvolver nele a oralidade desejada (Vila Velha).

É praticamente impossível permanecermos estáticos diante das mudanças de paradigmas que, conseqüentemente, conduzem a mudanças de posturas no âmbito da sala de aula (Goiânia).

Depende de nós qualquer mudança que queiramos implantar (Uberaba).

Além dessas mudanças, o Módulo II promoveu nos professores interesse por questões afins de crucial importância para o aprimoramento de suas práticas em sala de aula. Por exemplo, a inclusão de práticas em sala de aula voltadas para outras habilidades além da leitura e escrita que predominavam nos relatos do Módulo I; as iniciativas para lidar com a ansiedade e a correção; a autonomia e a necessidade de se rever o

LAURA MICCOLI

currículo, buscando adequá-lo ao contexto de ensino e a instituição foram ações e preocupações relatadas.

A atividade de ouvir e falar... envolve o aluno e oferece um ambiente motivador para que ele expresse suas idéias... Uma ampla variedade de assuntos e um motivo específico para ouvir algo são itens essenciais para essa atividade (Vila Velha).

No que diz respeito à correção de atividades orais é preciso fazer com que tenham maior contato com a língua... para que se sintam confortáveis com o processo de aprendizagem e percam a inibição, pois uma correção constante da produção oral pode fazer com que o aluno sintam-se intimidado e desestimulado a prosseguir (Rio de Janeiro).

A equipe acredita que as mudanças no ensino e nas correções de redações resgata a abordagem processual em tarefas (Vila Velha).

Como implementar a autonomia e responsabilidade do aluno no processo de aprendizagem? (Belo Horizonte).

Uma reestruturação do currículo passará pela revisão de nossos objetivos, de nossos valores enquanto educadores e profissionais de língua estrangeira. O currículo precisa centrar-se mais em funções comunicativas (Vila Velha).

Os excertos revelam o avanço nas práticas e posturas frente à realidade da sala de aula em pouco mais que seis meses. Enquanto no Módulo I havia a predominância de problemas e dificuldades com evidências de práticas ultrapassadas, ao longo do Módulo II, os professores que acreditaram na possibilidade de mudança, sustentada por leituras e reflexões que apontavam para sua viabilidade, desenvolveram novas atividades e relataram não só os sucessos como também suas preocupações em relação outras questões ainda não resolvidas. Os

TAPANDO BURACOS

resultados do Módulo III revelam que nem todas as respostas a essas questões foram dadas.

Módulo III

O trabalho ao longo do Módulo III foi levar os professores de LE a apresentar um currículo que desse transparência às mudanças ocorridas ao longo do CAP. Para tal, seria necessário que as concepções orientadoras da prática se refletissem em uma nova concepção de currículo. Este teria que viabilizar o desenvolvimento de competências e habilidades na LE. Além desses objetivos, buscou-se levar os professores a definir quais as suas expectativas para a competência mínima esperada dos alunos ao final de cada ciclo, para que essa expectativa se traduzisse em um currículo mais enxuto que pudesse vir a ser efetivamente implementado. Essa orientação tinha como objetivo levar professores e alunos a uma avaliação positiva do ensino e da aprendizagem de LE ao fim de cada ano letivo.

Apesar dos objetivos terem sido atingidos na definição de concepções orientadoras para a prática de ensino, no momento da redefinição de currículos por ciclo, os professores não conseguiram mudar a estruturação do currículo, que se manteve essencialmente gramatical. Houve mudanças positivas como uma melhor distribuição de conteúdos por ciclo, evitando currículos pesados para umas séries e leves para outras. Acredita-se que se o CAP LE tivesse tido continuidade, a partir dos currículos mais enxutos poderia se ter avançado para currículos que incluíssem as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas em cada um dos ciclos da educação básica.

Estas são as concepções orientadoras da prática profissional dos professores do CAP por eles definidas ao fim do

Módulo III. *A concepção de ensino e aprendizagem de LE* foi definida como a que oferece um ensino emancipador e transformador, buscando uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. Essa concepção tem em vista a internacionalização da sociedade e a facilidade de comunicação mediada pela Internet e outras tecnologias de comunicação (TV a cabo, vídeo conferências, videofones e fax). Assim, saber LE tornou-se essencial para participar ativamente da sociedade atual.

A *metodologia de ensino* que foi definida pelo grupo, em sintonia com a concepção de ensino e aprendizagem de LE, exige a utilização de uma abordagem que leve o aluno a desenvolver diferentes habilidades, especificamente, a ler, escrever, entender e falar. Isso se traduz em uma abordagem discursiva e comunicativa que se apóia em uma concepção de aprendizagem sócio-interacionista. O uso da LE em sala de aula é uma postura pedagógica que tem por objetivo dar sentido ao conceito que orienta a disciplina: *a linguagem serve para a comunicação em comunidades discursivas*, buscando assim transformar a sala de aula em na comunidade discursiva da LE. O uso de língua materna em sala de aula terá apenas um papel auxiliar na aprendizagem da LE, que será diminuído à medida que o uso da LE aumente.

Técnicas e recursos didáticos serão selecionados a partir da avaliação de três grandes fatores: (1) o aluno, (2) o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e (3) o contexto em que a aula acontece, objetivando sempre o desenvolvimento do aluno, sua interação com colegas e com o professor, promovendo a utilização da LE para a comunicação em sala de aula. Em suma, ficou claro que a abordagem comunicativa e discursiva permite uma metodologia eclética, onde diferentes técnicas e recursos didáticos são selecionados a partir da avaliação do

TAPANDO BURACOS

professor sobre o contexto em que ensina e sobre as necessidades de seus alunos.

Os professores consensualmente definiram que a *concepção de avaliação* para LE tem por objetivo a realização de avaliações globais. Isto é, serão realizadas avaliações que apreciem tanto o desenvolvimento da aprendizagem de forma processual quanto o seu produto. Dessa forma, além das tradicionais avaliações somativas, que cobram produto ou o resultado de aprendizagem, i.e., provas e testes serão incluídas avaliações formativas, que avaliam o processo de aprendizagem, i.e., deveres e trabalhos.

Essa concepção de avaliação visa desconcentrar as avaliações em apenas dois momentos no semestre, dando ao aluno mais chances para demonstrar seu desempenho na disciplina. Dessa forma, a intenção dos professores foi retratar adequadamente o desempenho do aluno. Procedimentos variados serão ser utilizados com o objetivo de avaliar o produto, sem as características formais de uma prova. Por exemplo, avaliações através de projetos e apresentações de alunos, utilizando-se formulários específicos para a avaliação das várias competências e habilidades envolvidas em seu desenvolvimento. Entretanto, esse procedimento para a avaliação não descarta a continuidade do uso de formatos objetivos, tais como as provas de múltipla escolha, como uma das formas de avaliação da aprendizagem de uma LE.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apesar da persistência dos problemas de distribuição e recepção de material, além da participação não sistemática das instituições no CAP, no Módulo I os dados revelaram a realidade do ensino nas escolas participantes.

LAURA MICCOLI

Os dados foram reveladores de uma realidade não muito diferente da realidade do ensino de LE na escola pública (Dutra; Mello, 2004). Porém, tendo em vista que a formação dos professores e a situação de ensino na escola particular são relativamente melhores, era esperado que o ensino estivesse em consonância com essas condições. Isso não se confirmou, mantendo o ensino na escola particular no mesmo patamar do ensino na escola pública, onde predomina o ensino de gramática e o uso de língua materna em sala de aula (Santos, 2001).

Além disso, nas escolas do CAP mantém-se uma carga horária menor para LE, que com dois encontros de 50 minutos por semana, reforçando idéia de que inglês não se aprende na escola regular e sim no cursinho de línguas. Essa questão das aulas gerou uma discussão interessante com os professores que levou a conclusão de que apesar de terem uma carga horária esperada de 80 horas/aula em um ano letivo, correspondente a 2 h/a por semana em 40 semanas, os professores de LE têm efetivamente apenas 48 horas/aula por ano. Isso porque dos 50 minutos perdem-se cerca de 20 minutos, 10 no início e 10 antes do final para tratar o que eles chamaram da rotina - pegar o material no início e anotar deveres no fim. Assim, efetivamente o professor tem 30 minutos para sua aula. Como, das 48 h/a reais, há que se diminuir os horários reservados para avaliações, apresentações em eventos institucionais, sem esquecer dos eventuais feriados, o professor tem talvez, no máximo, uma carga horária de 35h/a por ano.

Essa constatação facilitou o entendimento do conceito de aprendizagem como um processo que se desenvolve ao longo de um tempo e fez com que os professores ganhassem uma nova perspectiva sobre o que podem efetivamente realizar em uma carga horária tão restrita, principalmente, quando o ensino acontece em contexto com 40 alunos em sala de aula.

TAPANDO BURACOS

Passou a ser evidente a necessidade de se pensar em um currículo de LE que seja adequado a essa realidade.

Como na escola particular o currículo é na prática definido pelo livro adotado, os professores do CAP refletiram sobre a importância de não se manterem escravos do material didático mas, sim, terem no livro um apoio para as atividades pedagógicas. Essa discussão que aconteceu no Módulo I foi o preâmbulo para a busca, no Módulo III, de um currículo para LE na instituição. Entretanto, apesar de imperativo, não houve avanço nessa questão.

No Módulo II a produção dos professores participantes teve uma melhora significativa além de revelar mudanças efetivas na prática de sala de aula. Além disso, as respostas enviadas pelos participantes foram de melhor qualidade, principalmente no que se refere ao trabalho coletivo. Mais ainda, os professores fizeram relatos de mudanças efetivas na prática da sala de aula, demonstrando que quando levados à reflexão, eles percebem que a mudança passa por eles. Os relatos de mais interação em sala de aula com a implementação de atividades que engajaram alunos em interações para a aplicação daquilo que estavam aprendendo representou um grande avanço apesar de não podermos afirmar que todos os professores de todas as escolas enviaram relatos contendo evidências de mudanças. Mesmo assim, consideramos que esses projetos levaram os alunos a desenvolver competências e habilidades que iam além do aprendizado do conteúdo da disciplina que, até antes da implementação do CAP, era o que se considerava ser o objetivo de aprendizagem em LE nas instituições participantes. Isso aliado à iniciativa de usar a LE em sala de aula representam mudanças de impacto com efeitos em longo prazo.

No Módulo III a sistematização desses avanços traduzidos nas concepções de ensino e aprendizagem; de metodologia

de ensino e de avaliação que passaram a orientar os professores na prática de sala de aula são avanços incontestáveis para a viabilização de um projeto de ensino de LE compartilhado que preserva a autonomia desses professores. Compartilhado, pois os professores de LE na instituição, apesar de em escolas e contextos diferentes, têm uma referência comum para a prática pedagógica que é implementada de forma autônoma. Além disso, a definição de uma metodologia de orientação comunicativa e eclética amplia a ação pedagógica dos professores de LE que atuarão a partir da avaliação das necessidades do aluno em consonância com o contexto em que ensinam. Mais ainda, a inclusão de uma concepção de avaliação como parte de ação pedagógica é um marco, pois coloca a avaliação como uma fonte de informação para a melhora do ensino para os professores e da aprendizagem para os alunos. Finalmente, há que se lamentar a não consecução do objetivo no Módulo III que buscava definir uma grade curricular de cunho discursivo e comunicativo para o ensino de LE.

As implicações desses resultados apontam para a necessidade de tratar das questões que afligem aos professores de LE na sua prática, a partir de suas experiências. É preciso discutir com eles até que ponto a existência de turmas heterogêneas e grandes justifica o não uso da LE na sala de aula. É preciso fazer com que reflitam sobre a manutenção de práticas de ensino onde o ensino está sob controle do professor sem que se dê oportunidade ao aluno usar aquilo que é objeto de sua aprendizagem – a LE através de interações com outros colegas em atividades pedagógicas que o coloque como sujeito de sua aprendizagem e o impulsione no desenvolvimento de sua autonomia.

É possível ensinar comunicativamente na sala de aula de LE; é possível usar a LE na sala de aula; o ensino de LE

TAPANDO BURACOS

pode ir além da leitura e da escrita apesar das turmas grandes, da heterogeneidade e até das limitações linguísticas de professores. Para isso o que é preciso é enfrentar as dificuldades e as limitações como desafios a serem superados e não como realidades imutáveis. É preciso ter criatividade, buscando o que é possível sem ficar preso ao irreal. O professor de LE na sala de aula não pode ter como horizonte o falante quase-nativo, não é esse o objetivo do ensino de LE na escola. Isso não está nem na LDBEN, nem nos PCN's. Isso não quer dizer que o ensino de LE deva ser apenas uma formalidade, nem ser mantido em seu status de disciplina de segunda categoria, como relatam os professores de escolas públicas e particulares. O professor deve criar oportunidades para que o aluno utilize a LE para expressar sentidos e criar significados. Deve incentivar o uso da LE em atividades pedagógicas que façam sentido para si e para os alunos dentro do contexto em que se ensina. Se cada professor em sua sala de aula enfrentar esse desafio, a mudança do *status quo* no ensino de LE na escola regular eventualmente acontecerá.

Para isso, o professor deve enfrentar as dificuldades como desafios e tentar superá-las, refletindo sobre o que faz, buscando melhorar a cada dia. Já o pesquisador precisa pesquisar mais, documentar mais as experiências de professores e de alunos em sala de aula para a partir dessas, compreender melhor os desafios da prática do professor e responder às suas necessidades. Não podemos nos frustrar a responder e a pensar na prática ao fazer pesquisa. Se não, a famosa distância entre teoria e prática não será superada.

Finalmente, um projeto como o CAP atende a recomendação final dos PCN's de LE que recomendam a formação continuada de professores para sua atualização e maior autonomia na sua ação pedagógica. Projetos como esse, apesar de

LAURA MICCOLI

todas as dificuldades, representam uma maneira de estreitar os laços entre a universidade e a comunidade.

CONCLUSÃO

Um projeto como o CAP foi ambicioso. Os resultados aqui apresentados são uma amostra muito limitada dos resultados provenientes da produção dos participantes que foi imensa e muito rica. Em vista de todos os problemas aqui relatados, é bem provável que muito da riqueza do CAP pode nem ter sido registrada, pois foram registradas apenas as conclusões de discussões coletivas, ficando essas sem documentação. Por isso, muito se perdeu. Esta constatação nos leva a reconhecer quatro limitações. A falha na distribuição e recolhimento de material pode indicar que o CAP foi produtivo apenas para instituições que conseguiram achar uma forma de se organizar. O não recebimento sistemático da produção de algumas instituições ao longo do Módulo I e II leva a questionar se o problema estava no sistema de distribuição ou se os participantes dessas instituições consideraram o CAP distante de suas realidades. Não foi possível precisar as causas dessa falta de participação. Além disso, a maior participação e produção nas primeiras quinzenas em relação às últimas, nos fizeram pensar na formação do projeto, que pode não ter sido adequada à realidade dos professores. Nas primeiras quinzenas a produção foi mais constante, enquanto no final do semestre a impressão foi que, como há várias outras atividades a fazer, as atividades do CAP ficaram em segundo plano.

Mais ainda, apesar dos resultados aqui apresentados não se pode precisar quais as verdadeiras mudanças implementadas como consequência do CAP. Os dados que foram coletados

TAPANDO BURACOS

ao longo de dois anos podem representar apenas as iniciativas isoladas de alguns participantes ou de algumas equipes. Mesmo assim, são evidências de que algumas mudanças foram implementadas. No entanto, é impossível dizer se essas iniciativas foram incorporadas ao cotidiano da sala de aula.

Essas limitações, no entanto, são pequenas em relação aos avanços relatados pelos professores e identificados através dos dados. O esforço para integrar os professores de 11 instituições diferentes em discussões sobre assuntos que afetam os professores de LE, permitiu aos participantes perceberem que não estão sozinhos em seus problemas. A possibilidade de identificar que os problemas são parecidos e de que as soluções são possíveis são resultados que transcendem as limitações acima. Um projeto de tamanha magnitude permitiu aos participantes interagir com especialistas em suas áreas, oportunidade esta que esses professores não teriam em outras condições. Até mesmo aqueles que não participaram sistematicamente receberam os materiais e acompanharam as reações dos seus colegas frente a esses materiais. Eles poderão ou não utilizá-los, mas o fato de terem tido acesso a eles já é um ponto positivo. Os professores participantes tiveram a oportunidade de serem ouvidos e de buscarem soluções a partir da realidade em que vivem e de teorias às quais tiveram acesso através do CAP, propiciando discussões ricas que levaram a reverem teorias da prática.

Apesar das dificuldades vivenciadas, os professores participantes deram um parecer positivo, aprovando o projeto. Eles relataram que aprenderam muito, sendo que alguns manifestaram transformações em suas perspectivas sobre assuntos discutidos durante o projeto. Mesmo que isso tenha sido demonstrado por apenas alguns dentre os professores participantes, fez do CAP, e do esforço para sua implementação, um

LAURA MICCOLI

projeto compensador.

Os avanços contrabalançam as limitações identificadas e aponta para resultados mais abrangentes em projetos futuros com semelhante objetivo, que deveriam ser uma realidade a disposição de mais professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEWEY, John. *Experience and education*. New York: Simon and Schuster, 1997.

DUTRA, Deise. P., MELLO, Heliana. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M.H.V. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.31-43, 2004.

SANTOS, Laura L.F. *Análise de provas elaboradas por professores em formação: um estudo de caso*. Dissertação. Mestrado em Estudos Lingüísticos. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MEZIROW, Jack (org.) *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TAPANDO BURACOS

SCHÖN, Donald A. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass, 1992.

_____. (Ed.) *The reflective turn*. New York: Teachers College, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido: Maio de 2005.

Aceito: Junho de 2005.

Endereço para correspondência:

Laura MICCOLI
Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6627
30270-901 Belo Horizonte, MG
lmiccoli@dedalus.lcc.ufmg.br