

KARINA MENDES NUNES VIANA

**BASEADO EM FATOS REAIS: PAPÉIS DO FORMADOR NA (TRANS)FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

**BRASÍLIA
2011**

KARINA MENDES NUNES VIANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: **Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez**

**BRASÍLIA
2011**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

VIANA, Karina Mendes Nunes. **Baseado em fatos reais: papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de língua inglesa.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 159 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

VIANA, Karina Mendes Nunes.

Baseado em fatos reais: papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de língua inglesa. / Karina Mendes Nunes Viana – Brasília, 2011.

159 f.

Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora : Maria Luísa Ortiz Alvarez.

1. Formador de professores. 2. Papéis. 3. Perfis do professor de LE egresso. 4. Formação inicial

**BASEADO EM FATOS REAIS: PAPÉIS DO FORMADOR NA (TRANS)FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Comissão Examinadora constituída por:

Presidente: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez – Orientadora

Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Dioneý Moreira Gomes – Examinador externo

Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Joara Martin Bergsleithner – Examinadora interna

Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Mariana R. Mastrella de Andrade – Suplente

Universidade de Brasília (UnB)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, Francisco Rodrigues Viana e Zulene Nunes Viana, pela segurança, apoio, carinho e por nunca terem deixado de acreditar na filha deles.

AGRADECIMENTOS

Ao pensar em agradecer, passou um filme na minha cabeça. Eu fiz a prova para a seleção de mestrado, vibrei com a aprovação, convivi com grandes mestres e fiz amizades que cultivarei pelo resto da vida.

Ao revisitar essas cenas ocorridas nos últimos dois anos, só tenho a agradecer aos ilustres professores, colegas de mestrado e aos responsáveis administrativos da Universidade de Brasília - UnB. Todos prontos a resplandecer e a compartilhar o brilho que está dentro de cada um, não com o objetivo de ofuscar o próximo, mas de iluminá-lo mais e mais. Por esse brilho, agradeço.

Primeiramente a Deus, pela disposição e saúde, inspiração e por colocar em meu caminho pessoas bem intencionadas.

À professora Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, minha orientadora, pelo carinho com que me recebeu, sempre me incentivando a vencer as etapas e, também, pelas suas preciosas orientações e ensinamentos indispensáveis ao meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal.

Ao professor Dr. Dionei Moreira Gomes, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho e por integrar a Banca Examinadora, o que certamente, contribuirá para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos meus queridos professores pelas ricas discussões, pela paciência e atenção em suas aulas: professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, sábio e sempre disposto a escutar nossas singelas opiniões; professor Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, grande etnógrafo e contador de exemplos caricatos que hoje, reproduzo; professora Dra. Mariney Pereira Conceição, um exemplo de delicadeza e firmeza.

Não poderia deixar de citar o nome de outros atores que iluminaram as cenas desse filme: Bruna Zocaratto, Elysio Soares, Hélvio Frank, Iaçonara Albuquerque, Júlia, Margarete, Maria Eugênia, Roberta Cruvinel, Rogério Emiliano de Assis, Samara e Simone pelas ricas discussões, reuniões em grupo e viagens para congressos.

A todas as participantes por terem aceitado colaborar com esta pesquisa e por compartilharem comigo suas perspectivas de formação e prática, pelo carinho com que me receberam, enfim, pela oportunidade de conhecê-las melhor (e a mim também!) como pessoas e formadora de professores e professoras de LE.

Aos meus familiares pela compreensão, principalmente, minha filha, Karen Cristina Mendes Viana da Ponte e meus pais, Zulene Nunes Viana e Francisco Rodrigues Viana, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim e ao meu sempre ombro amigo, Rossini Fernandes de Oliveira.

Ao Avraham Lax pelo carinho, paciência e incentivo.

Ao Colégio Militar de Brasília pela concessão de um horário especial para que eu concluísse a coleta dos dados para a minha pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro, que tornou esta pesquisa possível.

Enfim, sou grata a todos que direta ou indiretamente, dividiram comigo o seu brilho e contribuíram para a conquista desta vitória.

EPÍGRAFE

“É na clareza da mente que explode a procura do novo processo, e o que é meu direito eu exijo e não peço com a intensidade de quem quer viver e optar: ir ou não por ali.

A nossa primeira antena é a palavra, que amplia a verdade que assusta, e a gente repete que quer, mas não busca e de modo abstrato se ilude que fez.

Mas qualquer dia vai ter que ficar definido o caminho e é o mais louco que já supôs a tal sabedoria. Magia que eu hoje procuro entender.”

Oswaldo Montenegro

RESUMO

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado ‘A Formação Institucional do Professor de Língua Estrangeira em Contexto Universitário’, coordenado pela Professora Dra. Maria Luísa Ortiz Alvarez no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. A partir de mapeamentos e sinalizações dos papéis do formador no processo de formação inicial de professores de língua inglesa, nossa pesquisa pretende fornecer subsídios para cursos de formação de professores de LE e para o aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos. Neste estudo, discutimos, essencialmente, a necessidade do (re)conhecimento dos papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de língua inglesa. Para isso, analisamos as (in)compatibilidades entre a atuação do professor formador e as exigências do perfil de professor egresso a partir de quatro perspectivas: a do formador, a do próprio formando, a da realidade observada e ainda, do que é proposto pelas diretrizes curriculares. Somamos a isso, algumas reflexões acerca da interação entre o formador, a disciplina ministrada e a formação de professores orientada à realidade da sala de aula de Educação Básica. Este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa (DENZIN & LINCOLN, 2006; GERGEN & GERGEN, 2006), de caráter interpretativista (DENZIN & LINCOLN, 2006) com fundamentos metodológicos do estudo de caso exploratório (FREEBODY, 2003; STAKE, 1994; ERICKSON, 2001; BOGDAN & BIKLEN, 1998). As participantes da pesquisa foram duas professoras formadoras responsáveis pela disciplina ‘Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas - LEM’, em um curso de Letras de uma universidade pública de Brasília, e duas alunas formandas desta mesma instituição. Adotando uma abordagem interpretativista nos momentos de análise dos dados obtidos por meio de alguns instrumentos de coleta (questionários, entrevistas semiestruturadas, observações de aulas e notas de campo), pudemos responder às perguntas levantadas nesta pesquisa, retratando as perspectivas da professora formadora, das alunas formandas e da legislação vigente a respeito dos papéis do formador com enfoque no processo inicial de formação de professores de língua inglesa.

Palavras-chave: formador de professores, papéis, perfis do professor de LE egresso, e formação inicial.

ABSTRACT

This research is part of a larger project entitled 'The Institutional Formation of EFL Teachers in the University Context', coordinated by Professor Dr. Maria Luisa Ortiz Alvarez in the Graduate Program in Applied Linguistics at the University of Brasília. From mappings and signs of beliefs and expectations that English teacher educators have about the role they play in the process of initial formation, our research aims to provide subsidies for EFL teacher training courses and the training of the professionals involved. In this study, we discuss mainly the need to recognize the roles of the educator in the aforesaid process. We study the (in) compatibility between the actions of the educator and the requirements of the profile for recent graduate teachers from four perspectives: the educator's, the future teachers' and from what is proposed by the curriculum guidelines. We add to it some reflections on the interaction among the educator, the disciplines which are offered and the teacher training program considering the reality of the classroom for basic education. This study is classified as a qualitative research (DENZIN & LINCOLN, 2006, GERGEN & GERGEN, 2006), of an interpretive nature (DENZIN & LINCOLN, 2006) and with methodological foundations of exploratory case study (FREEBODY, 2003; STAKE, 1994; ERICKSON, 2001; BOGDAN & BIKLEN, 1998). The participants of this research were two educators in charge of the subject 'Methodology of Teaching Modern Foreign Languages' in a Licenciante in English course at a public university in Brasília and two future teachers from the same university. Adopting an interpretative approach when analyzing the data obtained through some instruments (questionnaires, interviews, classroom observations and field notes), we answer the questions raised in this research, featuring the perspectives of the educator, the future teachers and the current legislation regarding the roles of the educator with a focus in the initial training of English teachers.

Key-words: teacher educator, roles, undergraduate profile for EFL teacher, and initial training.

SUMÁRIO

Dedicatória.....	v
Agradecimentos.....	vi
Epígrafe.....	viii
Resumo.....	ix
Abstract.....	x
Sumário.....	xi
Lista de abreviaturas.....	xiv
Lista de quadros e figuras.....	xiv
Código das transcrições.....	xiv
Capítulo 1 – PRÉ-PRODUÇÃO: INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Justificativa e relevância da pesquisa.....	19
1.1.2 Caracterização do problema.....	21
1.1.3 Objetivos da pesquisa.....	23
1.1.4 Perguntas de pesquisa.....	23
1.1.5 Metodologia adotada.....	24
1.1.6 Roteiro da dissertação.....	24
Capítulo 2 – PREPARATÓRIOS DA PRODUÇÃO: REFERENCIAL TEÓRICO	
2. 1 Introdução.....	26
2.2 O ensino de Língua Inglesa no Brasil.....	28
2.3 A (trans)formação inicial de professores de língua inglesa.....	32
2.4 Astros em foco: formadores de professores de língua(s).....	35
2.4.1 Papéis dos formadores de professores de língua inglesa: perspectivas da LINGUÍSTICA APLICADA e ciências de contato.....	38
2.4.2 Perspectivas crítico-reflexivas.....	42
2.5 Orientações conceituais sobre o perfil de professor egresso.....	47
2.5.1 Referenciais legais a respeito.....	47

2.5.2 Perspectivas de formadores de professores.....	50
2.5.3 Perspectivas de professores de LI em formação inicial.....	59

Capítulo 3 – PRODUÇÃO - LUZ, CÂMERA, AÇÃO! REFERENCIAL METODOLÓGICO

3.1. Metodologia da pesquisa: introdução.....	61
3.2. Pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada.....	62
3.3. Caráter interpretativista.....	64
3.3.1. Estudo de caso.....	66
3.3.2. Postura do pesquisador.....	69
3.4. Contexto e participantes.....	70
3.4.1. Contexto da pesquisa.....	70
3.4.2. O curso de Letras na instituição pesquisada.....	71
3.4.3. A disciplina: cenário da formação.....	72
3.4.4. Participantes da pesquisa.....	73
3.5. Instrumentos de coleta de dados.....	75
3.5.1. Observação.....	75
3.5.2. Notas de campo.....	76
3.5.3. Gravações.....	78
3.5.4. Questionários.....	79
3.5.5. Entrevistas semiestruturadas.....	79
3.5.6 Sessões de visionamento.....	80
3.6. Procedimentos de coleta de dados.....	81
3.7. Procedimentos para análise e garantias de verossimilhança.....	82
3.8. Triangulação dos dados.....	83
3.9. Considerações éticas da pesquisa.....	84

Capítulo 4 – PRODUÇÃO: ANÁLISE DE DADOS

4.1 A atuação da formadora de professores de LI.....	85
--	----

4.2 Mapeamento das perspectivas quanto ao perfil de professor de LI egresso dos cursos de Letras.....	111
4.3 Os papéis da formadora na (trans)formação inicial de professores de LI: evidenciados na sua práxis.....	115
4.3.1 A Linguística Aplica na formação inicial de professores de LI.....	116

PÓS-PRODUÇÃO: REFLEXÕES FINAIS

Retomada das perguntas de pesquisa.....	120
Contribuições da pesquisa para a (trans)formação inicial de professores de língua(s).....	125
Limitações da pesquisa e propostas de estudos futuros.....	127

REFERÊNCIAS	128
--------------------------	-----

APÊNDICE A – Termo de consentimento.....	143
---	-----

APÊNDICE B - Questionário aplicado à professora da disciplina Metodologia de ensino de Línguas Estrangeiras Modernas do Curso de Letras, Licenciatura Inglês.....	144
--	-----

APÊNDICE C - Questionário aplicado às alunas formandas da disciplina Metodologia de ensino de Línguas Estrangeiras Modernas do Curso de Letras, Licenciatura Inglês.....	147
---	-----

ANEXO A – Ementa e planejamento da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna.....	150
---	-----

ANEXO B – Critérios de observação de aulas.....	153
--	-----

ANEXO C – Roteiro de observação de aulas.....	155
--	-----

ANEXO D – Explicitação dos critérios de observação de aulas.....	158
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

LA	Linguística Aplicada
LAFPL	Linguística Aplicada na Formação de Professores de Língua(s)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILI	Inglês como Língua Internacional
TEFL	<i>Teaching English as Foreign Language</i>

LISTA DE QUADROS

Número	Descrição	Página
Quadro 1	Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil	29
Quadro 2	Roteiro das Fases da Reflexão	43
Quadro 3	Perfil potencialmente mais adequado do professor de ILI contemporâneo	50
Quadro 4	O que se requer dos professores de línguas	55
Quadro 5	Características do bom ensino de línguas	56
Quadro 6	Paralelo entre a pesquisa quantitativa e qualitativa	62
Quadro 7	Dados metodológicos em periódicos nacionais	67
Quadro 8	Perfil das participantes	74
Quadro 9	Planejamento das aulas da disciplina Metodologia de Ensino de LEM	87
Quadro 10	Ementa da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM)	89
Quadro 11	Seminário apresentado pelo aluno Marcelo	94
Quadro 12	Discussão sobre avaliação da perspectiva dos professores em formação inicial como alunos	96
Quadro 13	Discussão sobre avaliação da perspectiva dos professores em formação inicial como professores	97

Quadro 14	Discussão sobre avaliação da perspectiva da formadora	98
Quadro 15	Orientações da formadora quanto à elaboração de instrumentos avaliativos	99
Quadro 16	Seminário apresentado pela aluna Karen	100
Quadro 17	Características de um bom professor de línguas segundo as participantes	101
Quadro 18	Paralelo entre as características de um bom professor de línguas segundo as participantes da pesquisa e conforme quadro de Brown (2007) e categorização de Siqueira (2008)	101
Quadro 19	Relato dos alunos sobre a atividade de observação de aulas de LI em diferentes contextos	104
Quadro 20	Mapeamento das perspectivas quanto ao perfil de professor de LI egresso dos cursos de Letras	112
Quadro 21	Papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de LI na perspectiva da formadora	115
Quadro 22	Perfil do professor egresso de acordo com as diretrizes curriculares, na perspectiva da formadora, do formando e com a atuação do formador	121

LISTA DE FIGURAS

Número	Descrição	Página
Figura 1	Percurso Típico de Pesquisa em LA	27
Figura 2	O que se requer dos formadores de professores de língua(s)	36

CÓDIGOS DAS TRANSCRIÇÕES

As convenções foram estabelecidas a partir das propostas de Marchuschi (2003 *apud* BOMFIM, 2008, p. 15).

Notações	Iniciais da função e do nome do participante. Ex.
P.F.M.	Professora formadora Matilde
P.F.F.	Professora formadora Fabiane
P.A.K.	Aluna Professora Karen
P.A.G.	Aluna Professora Leandra

Notações	Ocorrências
(())	comentários da analista
(+)	pausa
[[]]	falas simultâneas
“ ”	citação, discurso indireto ou referência a outras falas.
„ ”	aspas dentro de aspas
-	não é enunciado o final projetado da palavra
/	truncamentos brusco
?	indica entonação ascendente ou pergunta
!	indica forte ênfase
,	descida leve indicando que mais fala virá
.	descida leve finalizando o final do enunciado
::	parada de um falante por desistir da fala em favor de outro devido a interrupção
(*)	uma palavra incompreensível
(**)	mais de uma palavra incompreensível
(****)	trecho incompreensível
()	hipótese do que se falou
MAIÚSCULA	Ênfase
/.../	indicação de que o excerto em questão é um recorte de um trecho mais longo.
Ah, é, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.
Estilos da fonte: Itálico	Palavras estrangeiras.

Capítulo 1 – PRÉ-PRODUÇÃO: INTRODUÇÃO

Ao ler a afirmação do cineasta Luc Godard (2004 *apud* CONCEIÇÃO DA SILVA, 2005, p. 17) "A originalidade nasce do atrito, e o atrito ocorre quando duas ideias aparentemente distantes são relacionadas num mesmo contexto" associei, imediatamente, a metáfora do cinema ao desenvolvimento da minha pesquisa. A intenção durante as analogias foi relacionar o impacto e as fases de produção de um filme baseado em fatos reais, ao conteúdo desse trabalho e aos diversos momentos de sua produção.

Pré-produção é o nome dado à produção inicial de um filme. É nessa fase que o produtor se preocupa com a história que irá contar e como fazer as pessoas quererem ver o filme. É nesse momento também, que o produtor, associado a um estúdio, começa a se preocupar com o roteiro de seu filme e com o seu impacto no público alvo. Em consonância com essa fase, é importante citar a escolha do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (estúdio e orientadora) e relatar, de forma sucinta, alguns dos fatos reais que orientaram o roteiro da presente pesquisa.

Em 2006, iniciei minha carreira como professora de português e de inglês. Nessa época, eu era uma recém-formada, que, embora tivesse o título de **professora de inglês e português e suas respectivas literaturas**, ainda estava em processo de aprendizagem de uma nova língua.

Apesar das dificuldades como professora egressa de um curso de dupla licenciatura, no qual as horas dedicadas ao ensino/aprendizagem de Língua Inglesa (LI) eram reduzidíssimas e a parte do currículo referente à formação do professor de Língua Estrangeira (LE) suprimida, comecei a ensinar em diferentes níveis e contextos educacionais e, ao longo dessas experiências, fui percebendo a enorme distância entre a (pouca) teoria estudada na graduação e o ensino/aprendizagem de uma LE nas salas de aula.

Em 2007, já havia conhecido muitos outros professores em semelhante situação. Diante dessa realidade, dos percalços e do desejo de aperfeiçoar o meu ensinar, iniciei a minha formação continuada em dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo um sobre o ensino/aprendizagem de inglês como LE e o outro em Língua Portuguesa e Linguística. E foi como aprendiz em cursos de formação continuada que comecei a perceber a importância de uma reflexão crítica sobre a minha própria prática, a desenvolver ideias sobre como as disciplinas estudadas no curso de Letras poderiam ser trabalhadas na formação do professor

de língua(s) dada a importância dos papéis do formador nessa (trans)formação inicial de professores.

Em 2008, assim como acontece com vários professores dos cursos de Letras, apesar da pouca experiência e conhecimento teórico, comecei a exercer a função de formadora de professores de língua inglesa e língua portuguesa. No contexto universitário dos cursos de Letras do Brasil, esse ingresso precoce na profissão universitária de professor de línguas não representa casos isolados; como afirma Gimenez *et al* (2008, p. 304), “geralmente os próprios encarregados de promover a preparação dos futuros profissionais têm pouca experiência como formadores, originários que são dos cursos de Letras”.

O contentamento por ser professora universitária tão cedo em um curso de Letras foi passageiro e logo cedeu lugar à insegurança, pois, mesmo estudando o conteúdo que deveria ensinar aos meus alunos, não tinha noção de como contribuir para a formação desses professores de língua(s) que eles almejavam se tornar ao final do curso. Diante dessa conjuntura, não tinha argumentos para responder à frustrante e infelizmente famosa frase “Isso é só na teoria e não funciona na prática” que demonstra o “abismo” entre teoria e prática, universidade e mundo real vivenciado por formadores e alunos dos cursos de Letras. Embora não reagisse com desenvoltura quando os alunos resolviam externar esse abismo entre as disciplinas que ministrava e a realidade das salas de aula, situações assim foram decisivas para que eu decidisse recuar ou seguir em frente na construção do papel de formadora.

A universidade, cenário dessa pesquisa, representa um forte referencial acadêmico da região. Então, resolvi procurar nessa instituição textos sobre formação de professores, disponíveis nas pastas dos cursos de graduação e pós-graduação. Foi assim que, em meados de 2008, encontrei a pasta com o nome do professor José Carlos Paes de Almeida Filho, identificada como “mestrado”, e vi pela primeira vez o texto “*El Contexto Social y El Aprendizaje de uma L2/LE*”, (FERNÁNDEZ, 2004); depois, vi o texto “O que se requer dos professores de línguas”, (ALMEIDA FILHO, 2007), dentre outros. Durante a leitura desses textos, percebi que ser um professor de línguas vai além de saber ensinar um idioma e que, assim, as disciplinas que eu ensinava poderiam fazer sentido e, contribuir para a formação inicial de futuros professores de língua(s).

Em março de 2009, fiz a prova de seleção para o mestrado em LA que consistia em produzir um ensaio teórico com referência nos excertos do texto “*O Ensino-Aprendizagem de línguas: um campo à procura de uma disciplina*” de Cunha (2003). Tive a sensação de estar defendendo meu ponto de vista a respeito da importância da Linguística Aplicada nos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Fui aprovada e comecei a cursar as disciplinas do curso, a participar em congressos da área, em conversas acadêmicas. Hoje, concluo a minha dissertação de mestrado sobre os papéis do formador na (trans)formação inicial do professor de língua inglesa, baseada em fatos reais representados pelas perspectivas e expectativas de duas professoras de línguas em formação inicial e de uma formadora de professores de língua(s).

Essa narrativa sobre o percurso que tenho trilhado como aprendiz e professora de ILE tem como propósito situar o leitor para que possa elucidar o cenário e as inquietações que me instigaram a propor esse estudo.

1.1 Justificativa e relevância da pesquisa

Na universidade, há docentes que se dedicam exclusivamente às disciplinas acadêmicas típicas de uma área de conhecimento e docentes que se dedicam à formação de professores, sem nenhum trabalho de integração entre eles. Para os primeiros, o futuro professor deve conhecer muito bem o campo do saber que irá ensinar. Para os segundos, o problema do ensino não se resume apenas a ensinar conhecimento das condições sociais e cognitivas dos educandos. (MAZZOTI, 1993 *apud* LOMBARDI, 2006, p. 35)

Duas justificativas principais motivaram a presente pesquisa. A primeira diz respeito à (in)disponibilidade de conhecimentos específicos construídos sobre os papéis do formador de professores de língua inglesa, com aparente exceção dos professores responsáveis pelas disciplinas de práticas de ensino/ metodologia/ estágio docente. Já a segunda tem a ver com as (in)compatibilidades e distâncias entre o perfil de professor egresso dos cursos de Letras desejado pela legislação, pelo professor formador e pelo professor em formação inicial.

No que diz respeito aos papéis do professor formador na articulação entre teoria e prática, Lombardi (2006, p. 35), conforme a citação que abre este tópico, afirma que ser

professor significa possuir as duas formações, tanto a específica quanto a pedagógica, pois as duas referem-se à formação inicial do professor de língua(s) na interação ensino/aprendizagem expressa na e realizada pela interação formador/professor em formação. No entanto, disciplinas conhecidas como “teóricas” ministradas nos cursos de Letras ainda são vistas como “meramente burocráticas” e distantes da realidade. Esse abismo entre as disciplinas específicas e a realidade das salas de aula acaba desvalorizando o conteúdo das matérias do currículo do curso de formação de professores de LE e conseqüentemente sonogando o (re)conhecimento dos papéis do formador responsável pelas disciplinas de formação de professores.

Embora reconheçamos a importância desses papéis no desenvolvimento das competências teórica, aplicada, profissional e linguístico-comunicativa dos professores em formação inicial, uma consulta realizada nos bancos de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada parece indicar que, embora o papel desse profissional como formador seja reconhecido, a maioria das pesquisas contempla os papéis dos formadores responsáveis pelas disciplinas de práticas de ensino e estágio supervisionado (MATEUS, 1999; POSSONI, 2004; SÓL, 2004; BOMFIM, 2008; ORTIZ, 2010) com um enfoque mais prático. Paiva (2005, p. 360) ao analisar o referencial legal das Diretrizes Curriculares Nacionais propõe que a prática não pode se restringir ao estágio desarticulado do restante do curso, devendo estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. A autora destaca ainda a importância da dimensão prática no interior das áreas ou disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas.

No que diz respeito às implicações desse distanciamento entre o que se aprende na universidade e o que o mundo real exige da formação de professores de línguas, é interessante considerar que no caso da área de ensino e aprendizagem de língua(s), conforme Almeida Filho (2004, p. 10) o paradigma formador atual de mais alta persuasão é o crítico-reflexivo. No entanto, um ensino desarticulado de disciplinas acadêmicas relacionadas à realidade na qual os professores em formação atuarão ou na qual já atuam, demonstra incongruências em relação às perspectivas de formação crítico-reflexiva amplamente discutidas nas pesquisas em Linguística Aplicada.

Assim, acreditamos que o desenvolvimento e os resultados dessa pesquisa possam vir a oferecer recursos teóricos para próximos trabalhos sobre os papéis do formador de

professores de língua(s) aqui protagonizado. Nesse sentido, também há expectativas de analisar as relações entre o perfil do professor de LE egresso dos cursos de Letras desejado pelo professor formador, pelos professores em formação inicial e pelos referenciais legais, assim como, contribuir para uma reflexão acerca dos papéis do formador que levem aos reflexos desse (re)conhecimento na formação inicial de professores de língua inglesa crítico-reflexivos.

1.1.2 Caracterização do problema

Segundo Bauer (2009), não mais do que poucos anos atrás, ser professor universitário trazia um reconhecimento social, político e cultural, porém a partir da década de 1980, frutos da impressionante expansão massificante do ensino superior, da política dos organismos internacionais, do crônico desinteresse das autoridades com o exercício da profissão docente no Brasil, o seu papel se transformou radicalmente. Atualmente, o seu reconhecimento social passa pela produtividade crescente, sendo então exigidas cada vez mais competências no processo do desenvolvimento de suas atividades profissionais.

De fato, os papéis exercidos por esse profissional são essenciais para a compreensão dos processos de (trans)formação inicial de professores de línguas. No entanto, como mostram diversos pesquisadores, (MIZUKAMI, 2005; KORTHAGEN, 2005; OLIVEIRA, 2008, dentre outros) ainda são escassas as pesquisas acerca dos papéis do formador e mais especificamente sobre a sua atuação no processo de formação de futuros professores.

A esse respeito, segundo Oliveira (2008, p. 22), nos estudos sobre formação docente, um aspecto que parece ignorado é o dos próprios formadores de professores, cujos conhecimentos práticos e pressupostos sobre o processo de formar profissionais de ensino são fundamentais. Nesse sentido, Korthagen *et.al.* (2005, p. 109) ratifica a necessidade de se compreender o quê e como o professor formador se prepara para formar futuros professores. Para isso, sugere que alguns questionamentos sobre os papéis desse profissional, como destacamos abaixo, precisam ganhar força. Dentre eles estão: a) o que o professor formador faz e como constrói seu trabalho?; b) quais competências são necessárias para ser um professor formador?; c) como se deve promover o desenvolvimento profissional do professor formador? d) quais são os papéis do professor formador como consumidor e produtor de

conhecimento? De fato, os papéis do formador de professores necessitam de maior atenção por parte dos pesquisadores em LINGUÍSTICA APLICADA.

Deste modo, o tema da pesquisa ‘Baseado em fatos reais: papéis do formador na (trans)formação inicial do professor de língua inglesa’ foi escolhido a partir de observações e vivências em relação às (in)compatibilidades entre o perfil do professor de língua(s) egresso proposto pelas Diretrizes Curriculares, o perfil de professor que o formador pretende formar e o professor no que o próprio formando deseja transformar-se no processo de formação inicial.

Muito além de uma certificação (emissão de diploma) para exercer a profissão de professor de língua inglesa, o graduando precisa de autonomia, segurança na hora de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos a partir das vivências e reflexões acerca do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, que o tornarão apto para lecionar a língua alvo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na graduação instituem que os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Deles se esperam múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”. Como se pode observar espera-se muito dos professores egressos dos cursos de Letras. No entanto, esse perfil é tão amplo que muitas vezes é interpretado de diferentes formas a partir dos critérios que cada universidade estabelece.

Além disso, muitos dos cursos de Letras além de terem uma duração de seis ou sete semestres, reservam às aulas de LE uma reduzidíssima carga horária, sem contar que em alguns casos, essas aulas são ministradas em português, ou seja, o contato com a língua-alvo é mínimo. Egresso de uma formação insuficiente, o professor aprende a ensinar a LI em português e restringe-se ao ensino instrumental da LE. Em outras palavras, a insegurança gerada pela ausência de competência comunicativa, em diversos casos, faz com que desista da profissão -professor de língua(s)- já nas primeiras tentativas, pois além de se sentir incapaz, esse professor não tem autonomia nem para realizar uma efetiva reflexão sobre por que ensina como ensina e de que forma essa dificuldade pode ser trabalhada. Desse modo, o formador de professores precisa estar atento ao perfil de professores que deseja formar e se esse perfil está em sintonia com as políticas públicas para a educação básica, e com as metas de aprendizagem fixadas nacional ou regionalmente (MELLO, 2009, p. 251) e acrescentaríamos

ainda a importância de assumir o papel de articulador do desenvolvimento do seu trabalho com o perfil de professor egresso no qual esse formando deseja (trans)formar-se.

Na seção seguinte, apresentamos os objetivos da presente pesquisa.

1.1.3 Objetivos da pesquisa

Os objetivos dessa pesquisa são analisar se a atuação do professor formador está de acordo com o perfil de professor egresso desejado pelo próprio formador e o proposto pelas diretrizes curriculares e ainda, com as expectativas dos formandos bem como, mostrar de que forma a interação entre formador, professores em formação inicial e a realidade da sala de aula da educação básica poderia conduzir a mudanças no processo de (trans)formação inicial de professores de língua inglesa no contexto da disciplina Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. Para melhor representar esses objetivos, os listamos a seguir:

1. Analisar se a atuação do professor formador está em consonância com o perfil de egressos que se deseja formar e com o perfil proposto pelas diretrizes curriculares e expectativas dos alunos participantes.
2. Analisar as implicações dos papéis do formador no processo de formação inicial de professores de língua inglesa.

1.1.4 Perguntas de pesquisa

A partir dos objetivos propostos, esse estudo busca responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são os papéis do formador e suas implicações no processo de (trans)formação inicial de professores de língua inglesa?
2. Qual é o perfil do professor egresso de acordo com as diretrizes curriculares, na perspectiva do formador e do formando e se a atuação do formador está de acordo com esses perfis?

1.1.5 Metodologia adotada

Esse estudo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa (DENZIN & LINCOLN, 2006; MARTINS & THEÓPHILO, 2007; GERGEN & GERGEN, 2006) de caráter interpretativista (ERICKSON, 1986; CANÇADO, 1994; SCHWANDT, 2006) com fundamentos metodológicos do estudo de caso exploratório (FREEBODY, 2003; STAKE, 1994; ERICKSON, 2001; BOGDAN & BIKLEN, 1998). Os participantes da pesquisa são uma professora formadora responsável pela disciplina ‘Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas’ no curso de Letras de uma universidade pública federal e duas professoras em formação inicial.

Para tentar responder às perguntas deste estudo realizamos a coleta de dados por meio de observação dos participantes acompanhada pelas notas de campo descritivas e reflexivas, questionários e entrevistas semiestruturadas que servirão como subsídio para a sessão de visionamento e para a posterior análise desses dados.

1.1.6 Roteiro da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco partes. A primeira parte é introdutória, na qual descrevemos a importância do tema, a justificativa e relevância da pesquisa, caracterização do problema, objetivos e perguntas de pesquisa, assim como um breve resumo da metodologia utilizada e organização da dissertação.

O segundo capítulo contém o referencial teórico que fundamenta o trabalho e apresenta-se dividido em sete tópicos intitulados: “O ensino de Língua Inglesa no Brasil”; “A formação inicial de professores de língua inglesa”; “Astros em foco: formadores de professores”; “Papéis dos formadores de professores de Língua Inglesa: perspectivas da LA e ciências de contato”; “O perfil do professor egresso que se quer formar: perspectiva dos referenciais legais”; “Algumas perspectivas de formadores de professores”; “Perspectivas de professores de Língua Inglesa em formação”.

O terceiro capítulo apresenta o referencial metodológico orientador da pesquisa aqui relatada, explanações sobre a escolha de cada um dos instrumentos de pesquisa, alguns esclarecimentos sobre os participantes da pesquisa e aspectos do contexto no qual estão

inseridos. Ressaltamos a importância da pesquisa qualitativa de caráter interpretativista e apresentamos as razões para a escolha do método estudo de caso exploratório.

No quarto capítulo, trazemos a análise e interpretação dos dados obtidos. Considerando o caráter interpretativista da pesquisa, assumimos o compromisso de olhar atentamente a subjetividade representada pelas relações estabelecidas no contexto escolhido. Para isso, pautamo-nos nos princípios éticos da pesquisa em LINGUÍSTICA APLICADA e procedemos à escolha de evidências que permitissem uma interpretação adequada dos fenômenos observados. Cabe ressaltar, que durante os processos de análise e interpretação dos dados, procuramos estabelecer um elo entre a fundamentação teórica (organizada no segundo capítulo) e o recorte de dados que a pesquisa de campo nos permitiu registrar. Assim, traduzimos nessa parte do trabalho, nossas leituras de um recorte da realidade dos papéis do formador na (trans)formação inicial do professor de língua inglesa.

A última parte é reservada às considerações finais durante as quais argumentamos em favor dos papéis do formador que contemplem a articulação entre o conhecimento sobre o que o futuro professor irá ensinar e os conhecimentos pertinentes a sua atuação profissional, conscientizando-o sempre sobre a importância da interface entre formação inicial e formação continuada. Em outras palavras, o papel social da profissão formador de professores de língua(s) preocupado em preparar o formando para ser formador.

Capítulo 2 – PREPARATÓRIO DA PRODUÇÃO: REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Introdução

O assunto mais importante do mundo pode ser simplificado até o ponto em que todos possam apreciá-lo e compreendê-lo. Isso é - ou deveria ser - a mais elevada forma de arte. (Charles Chaplin)

Assim como nos complexos processos de produção de um filme, o produtor que deseja que seu trabalho seja assistido pelos espectadores, é criterioso na seleção dos conteúdos, da luz, dos figurinos, das cenas, dos personagens, etc. (BERGAN, 2009, p. 92). Durante a revisão bibliográfica, procuramos ser cuidadosos com a seleção das leituras, pois além de utilizá-las como embasamento teórico desta pesquisa, desejamos, como apontado na citação que abre este capítulo, que esses construtos possam ser apreciados e compreendidos pelo leitor. Alves Mazzoti & Gewandsznajder (2002, p. 187) referindo-se a essa questão, enfatizam que a revisão crítica de teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos é essencial para a construção do problema de pesquisa, para a produção de conhecimentos capazes de contribuir no desenvolvimento teórico e metodológico na área e para possíveis mudanças no tratamento e compreensão dos problemas sociais.

Vários estudos na área de LA têm se dedicado à construção de conhecimentos sobre o formador que atua como professor nas disciplinas de prática e estágio docente de inglês, como é o caso de MATEUS (1999); POSSONI (2004); SÓL (2004); BOMFIM (2008); ORTIZ ALVAREZ (2010), entre outros. Contudo, apesar dessas pesquisas ressaltarem que consideram importante o papel dos demais professores de diferentes disciplinas no processo de formação de um futuro professor de língua inglesa, pouca atenção lhes têm sido dedicada.

Embora concordemos com Mizukami (2005, p. 3) quando ela afirma que são considerados formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores (os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores) ressaltamos que o foco desta pesquisa é o professor formador responsável pela disciplina de ‘Metodologia de Ensino de LEM’. Apesar disso, não podemos esquecer que para alcançarmos o (re)conhecimento dos papéis dos formadores de professores de LI dentro das pesquisas em Linguística Aplicada, é importante que não restrinjamos esses estudos aos

professores responsáveis pelas disciplinas de práticas de ensino, metodologia e estágio docente.

Portanto, é preciso construirmos conhecimentos específicos sobre o papel dos demais professores que também, em alguma medida, são formadores. Nesse trabalho, o objetivo é contribuir para a construção de conhecimentos sobre os papéis do formador responsável pela disciplina ‘Metodologia de Ensino de LEM’.

Neste capítulo analisamos questões sobre o papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de língua inglesa. Para isso, na organização do referencial teórico que fundamenta o tema desta pesquisa, consideramos o percurso típico de pesquisa em Linguística Aplicada sugerido por Almeida Filho (2008, p. 28-29) representado na figura abaixo:

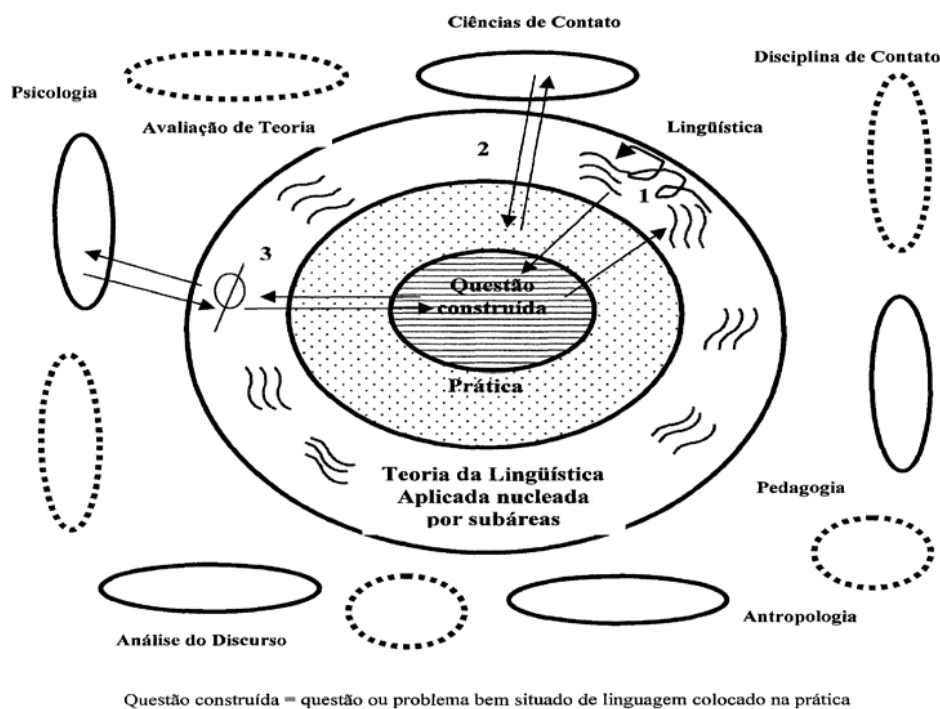


Figura 1 – Percurso típico de pesquisa em Linguística Aplicada.
Fonte: Almeida Filho (2008, p. 28)

Na figura acima, o autor (*op cit*) relaciona a questão construída a três situações identificadas pelos algarismos 1 (um), 2 (dois), 3 (três). Para situar o problema de pesquisa apresentado neste capítulo, explicaremos e relacionaremos as três situações propostas pelo autor (*op cit*) ao tema papéis do formador na (trans)formação inicial do professores de língua

inglesa. A situação de número 1 (um) indica que para a definição ou construção de uma questão envolvendo linguagem inserida na prática, é importante que o pesquisador busque respaldo teórico junto aos estudos anteriormente produzidos no estado da arte¹ em Linguística Aplicada, que promova a discussão das questões emergentes desse levantamento. Em seguida, deve gerar conhecimentos novos para a teoria em LA e ao voltar para o problema inicial, sugerir novos direcionamentos para uma equalização dos problemas colocados inicialmente.

O autor (*op cit*) alerta que em relação a alguns temas, pode acontecer de o pesquisador não conseguir encontrar, devido à complexidade e pioneirismo do tema escolhido, uma fundamentação teórica no estado da arte em LA, partindo nesse caso, para a situação dois, na qual o pesquisador busca conhecimento teórico a partir de outras ciências consideradas pelo autor (*op cit*) como ciências de contato e por meio da interpretação e do olhar de linguísta aplicado procurar articular esse conhecimento com as situações práticas. Depois de estudar e discutir as observações, o pesquisador retorna ao quadro teórico de onde partiu com o objetivo de recompor ou confirmar suas hipóteses. Este é o caso típico de aplicação de teoria como na aplicação clássica de teoria linguística. Almeida Filho (2008, p. 28) faz questão de ressaltar que embora a aplicação teórica constitua uma das formas de se fazer LA, a área nunca poderia ser limitada a esse procedimento, dado que o esforço de aplicação é frequentemente insuficiente para cobrir situações complexas como as referentes ao ensino e aprendizagem de línguas, tradução etc.

Na situação três, a discussão e interpretação do tema podem gerar conhecimentos teóricos novos para o estado da arte da LA e por sua vez, poderá servir como fundamentação teórica para futuros estudos e desse modo, ser complementado, contestado ou enriquecido com mais contribuições.

2.2 O ensino de língua inglesa no Brasil

Pensar a formação inicial de professores nos dias de hoje requer uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, o que significa considerar não apenas o atual contexto social, mas as implicações desse ensino para cada indivíduo.

A esse respeito, Almeida Filho (2009) propõe uma linha do tempo sobre a história do ensino de *línguas* no Brasil. O autor acredita que além de possibilitar ao leitor uma

¹ Nesta pesquisa, o termo estado da arte refere-se a trabalhos de pesquisa científica produzidos numa área de conhecimento, neste caso, em Linguística Aplicada.

perspectiva histórica por meio dos principais marcos da trajetória do ensino de línguas, essa linha também pode ajudar a compreender a evolução da profissão professor de língua inglesa e os conhecimentos acumulados sobre esse tema no estado da arte em LA. Essa trajetória histórica do ensino de língua inglesa se inicia em:

Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil

<p>1576 Plano de Estudos da Companhia de Jesus e os Cursos de Letras</p> <p>1809 Criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa por meio do Decreto de 22 de junho de 1809.</p> <p>1889 Ensino de Línguas Estrangeiras de Oficial a Opcional</p> <p>1930 Grande impulso no ensino de LI no Brasil em função de questões políticas que culminaram na 2ª Guerra Mundial.</p> <p>1931 O Movimento Diretista de Ensino de Línguas no Brasil</p> <p>Criação dos Cursos de Letras no Brasil. A Reforma Francisco de Campos</p> <p>1942 Reforma Capanema: Pico na Oferta de Línguas</p> <p>1945 Idel Becker: O Pioneiro do Ensino de E/LE no Brasil</p> <p>1961 LDB de 1961</p> <p>1970 Primeiro Programa de Pós-graduação (<i>stricto sensu</i>) em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP</p> <p>Fundação da Associação de Professores Universitários de Inglês (Abrapui)</p>	<p>1971 Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71</p> <p>1976 Resolução 58/76 – Resgate Parcial do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na Escola de 2º grau</p> <p>1978 Limiar do Ensino Comunicativo de Línguas no Brasil</p> <p>1980 1º Evento com Foco no Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos - Inglês Instrumental</p> <p>1990 Fundação da ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil</p> <p>1996 Publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394</p> <p>1998 Publicação dos PCNs 5ª a 8ª Séries – Parâmetros Curriculares Nacionais</p> <p>2010 Os governos do Brasil e dos Estados Unidos renovaram em 19/03/2010 um acordo de cooperação na área de educação que pretende fortalecer o ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras</p>
--	---

Quadro 1: Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil (com adaptações)

Fonte: História de Línguas no Brasil - Projeto do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília, em www.unb.br/il/let/helb/ (com adaptações)

Dentre os importantes marcos sugeridos pelo autor (*op cit*), Almeida Filho, um dos mais significativos para esta pesquisa é o que trata sobre a Resolução 58/76 a qual versa a respeito do Resgate Parcial do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na Escola de 2º grau, por estar intimamente ligada à disciplina que serviu como cenário do nosso estudo ‘Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas’.

Na explicação sobre esse marco, nos deparamos com o texto do artigo 1º “o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as conduções o indiquem e permitam”.

Deste modo, essa resolução resgata parcialmente a valorização do ensino de línguas na escola pública, pois ainda não contempla a inclusão do ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) no 1º grau. Com isso, a disciplina ‘Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas’ passa, paulatinamente, a compor a matriz curricular dos principais cursos de Letras do país, refletindo a preocupação com a formação de futuros professores de línguas que possam vir a atuar no ensino de LEM na Educação Básica.

Seguindo a afirmação de Gimenez (2004) de que ao pensarmos em discutir sobre ensino-aprendizagem de línguas é indispensável considerarmos os aspectos políticos educacionais existentes a esse respeito, ressaltamos que tomamos a liberdade de complementar a linha histórica com o marco de 2010. Nesse ano, foi assinado pelo, à época, ministro da Educação, Fernando Haddad, e pelo o vice-secretário de Educação dos Estados Unidos, Anthony Wilder Miller, o documento que trata de parcerias nas áreas de educação profissional e promoção da equidade. De acordo com o ministro brasileiro, é estratégico para o Brasil reforçar o ensino do inglês, já que o país receberá um grande número de turistas estrangeiros para a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. Cabe lembrar que embora o referido documento assinado seja uma renovação de acordos que já tinham sido firmados entre Brasil e Estados Unidos em 1997, 1999 e 2007, ações que fortaleçam efetivamente, o ensino de LI nas escolas brasileiras ainda são escassas.

Ainda sobre a trajetória do ensino de LI no Brasil, consideramos importante o breve resumo de Lima & Quevedo (2007) a esse respeito. Para os autores, o ensino formal da língua inglesa no Brasil teve início com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, que determinava a criação de duas escolas: uma de língua francesa e outra de língua inglesa.

Sobre o desenvolvimento do ensino de inglês no Brasil, os autores enfatizam que houve um grande impulso na década de 1930, em razão de questões políticas que culminaram na Segunda Guerra Mundial.

Outro importante marco ocorre em 1942, com a reforma Capanema, que segundo os autores dividiu as modalidades de ensino em primeiro ciclo (primário), com duração de quatro anos e o segundo (ginásio) que tinha duas ramificações (“clássico” e “científico”) e com duração de três anos. A ramificação do clássico enfatizava o estudo das línguas clássicas e modernas, enquanto que a científica priorizava o estudo das ciências.

No período de 1942 a 1961, com essa nova estrutura, “a carga horária das humanidades e ensino de línguas estrangeiras no currículo foi sendo gradativamente reduzida, em função da maior ênfase dada às ciências, e acabaram por alcançar uma situação de equilíbrio.” (*op cit*, p. 03)

Após citarem esses marcos como essenciais para a compreensão do ensino de língua inglesa no Brasil, os autores afirmam que:

Com a dificuldade de ensino de LE nas escolas públicas e particulares, nos anos 60 começam a surgir os cursos comerciais de diversos tipos, entre eles os institutos binacionais que priorizam a qualidade de ensino e utilizam um plano didático para o ensino de línguas estrangeiras. Os cursos franqueados que priorizam o setor comercial, investindo em propagandas e utilizando um plano didático e materiais próprios sem intervenção no conteúdo pelo professor. E por fim, as escolas independentes que são formadas por pessoas com competência própria e que não seguem a didática de um franqueador. (LIMA & QUEVEDO, 2007, p. 04)

A esse respeito, Gnerre (1994, p. 07) afirma que houve uma época em que a língua francesa ocupava a posição mais alta na escala de valores internacionais das línguas e que depois, foi a vez da ascensão da língua inglesa. Diante dessa breve trajetória histórica do ensino de LI no Brasil, podemos observar que o amplo crescimento dos cursos livres de línguas em detrimento do ensino de LEM oferecido nas escolas públicas brasileiras ainda é uma realidade atual no ensino de LI no Brasil.

2.3 A (trans) formação inicial de professores de língua inglesa

Assim como o aluno do curso de medicina espera tornar-se um médico ao final da graduação, o jovem que ingressa nos cursos de Letras Inglês, deseja (trans)formar-se em

professor de LI. No entanto, a realidade não é tão objetiva, como nos mostram os dados numéricos de egressos desses cursos com conhecimentos insuficientes sobre a área na qual irão atuar (PAIVA, 2005). A esse respeito, Freire (2003, p. 39) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sabiamente ele ressaltou a importância da reflexão de professores sobre o papel social que desempenham ao atuarem na (trans)formação inicial de outros professores, pois ensinar sem repensar o que nos impulsiona a agir como agimos, pode resultar em um mero emprego desprovido de sentido e em profissionais alheios à importância dos seus papéis.

De acordo com Nóvoa (2000, p. 134), “quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos “saberes que ensina” para as pessoas a quem esses “saberes vão ser ensinados”, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho”. A esse respeito, Ortiz Alvarez (2010, p. 236) enfatiza que “não é precisamente pela aprendizagem do que futuramente irá ensinar que o professor poderá dar conta de seu papel social”. Frente ao exposto e trazendo essas afirmações para a prática do formador no processo de formação inicial de professores, entendemos que além do papel de esclarecer os conteúdos ministrados, o formador de professores precisa se sensibilizar e se preocupar em conhecer as expectativas do formando, refletir sobre a sua atuação para saber se está em consonância com o perfil do professor de LI almejado por aquele aluno que está ali na sua frente e deseja (trans)formar-se em um profissional de qualidade.

Garcia (1999, p. 26) falando de formação de professores, faz uma análise de diferentes tendências e perspectivas a respeito desse processo e aponta que a formação de professores é a área de conhecimento, investigação e propostas teóricas e práticas que estuda os processos por meio dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem por meio das quais possam adquirir ou melhorar seus conhecimentos, competência e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino e melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

O autor (*op cit*) ressalta que para desenvolver esse conceito de formação de professores é preciso partir de alguns princípios, dentre eles:

- a formação de professores é um processo contínuo;

- é preciso integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;

- é preciso integrar a formação de professores aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores.

Em uma pesquisa a respeito de como os formadores, professores de LE, têm ensinado em um curso de formação inicial de professores de língua(s), Wilbur (2007, p. 79) procurou investigar a atuação metodológica desses profissionais junto aos alunos formandos. Para isso, a autora utilizou três perguntas para referir-se ao objetivo da pesquisa: 1. O que o conteúdo usado para formar futuros professores reflete no currículo?; 2. Como os professores de formação desenvolvem o conteúdo pedagógico?; 3. Como os futuros professores são conduzidos a uma conexão entre teoria e prática?

A partir dessas perguntas orientadoras, a autora desenvolveu o estudo enfatizando que os professores em formação inicial não têm uma representação nas mudanças sociopolíticas e que esse problema é ainda mais sério em relação aos professores de L2. A autora refere-se à pedagogia da L2 que tem apresentado variação de ensino, no sentido de envidar esforços na direção do fortalecimento de conhecimentos sobre aquisição (*op cit*, p. 79).

Segundo os estudos da autora (*op cit*, p. 80), os professores de L2 em formação inicial precisam de outros conhecimentos, além dos gramaticais e pedagógicos, pois os desafios que encontrarão já em sala de aula requerem competências mais amplas (p. 80). A autora ressalta que a formação de professores oferece muito pouco do que os professores terão de fazer em sala de aula (efetivamente). E que, uma vez em sala de aula, os professores confiam mais no que observam e em suas crenças do que na formação teórica que tiveram na formação.

Para isso, a autora convidou por e-mail, 54 (cinquenta e quatro) profissionais responsáveis pela formação de professores de LE² e desses, 32 (trinta e dois) responderam. Os participantes que responderam aos questionários foram escolhidos aleatoriamente. Ela contou com a ajuda de outros pesquisadores e aplicou um projeto piloto com antecedência de um ano,

² Neste estudo, as siglas LE e L2 possuem significados diferentes. LE é a língua de uma outra cultura, outro contexto que ainda precisa desestrangeirizar-se e L2 é a língua que se encontra dentro de um país cuja língua oficial é majoritária. (ALMEIDA FILHO, 2005)

em 2003. Antes de iniciar a discussão dos dados, a pesquisadora comenta que muitos professores em formação usam seus professores prévios como modelos e que seis dos dez participantes responderam os questionários com base em suas crenças.

Na discussão dos dados, a autora (*op cit*) ressaltou que estudiosos reconhecem que áreas como crenças, reflexão e outras são essenciais para a formação de professores, assim como a prática reflexiva paralela à pesquisa. Um dos professores, participante da pesquisa, acredita que a falta de habilidade linguística é um grande impedimento para tornar-se um professor. Para a autora, a fluência deve ser uma habilidade conjunta com outras na formação do professor. Embora os cursos tentem associar a teoria à prática, não mostram qual é o sentido disso para o aluno. E ainda posiciona-se a respeito do fato de que o aluno ainda terá de aprender a língua (seu instrumento primeiro de trabalho) ao ingressar na universidade. Depois, a autora fornece alguns exemplos de ‘museus de grandes novidades de métodos’ e enfatiza a questão da importância de insumo. Outra dificuldade é que o professor tem de montar o seu material metodológico. Em seguida, a autora dá exemplos do que é enfatizado em cada grupo de formação. Assim, há opiniões e escolhas próprias em relação à melhor metodologia para ensinar. Ela analisou os conhecimentos dos professores para averiguar se havia alguma conexão entre a experiência deles e o tratamento da metodologia.

Ao considerar as teorias mais evidentes nos discursos dos professores, a autora (*op cit*) verificou que estes ainda não encontraram um modo específico efetivo de equilibrar a teoria com a retomada de tópicos instrucionais; que a observação de aulas teria sido bem positiva, e que os formadores tendem a tratar a pedagogia como algo separado do conteúdo, e que em alguns discursos ficou claro que a regra da prática é aprender para ensinar (p. 89). No final da sua pesquisa, a autora verifica que as grades curriculares dos cursos avaliadas não contemplam a motivação dos alunos. Por isso, deixam de trabalhar questões de fundamental importância como a idade, o *background* cultural, os estilos de aprendizagem, os desafios físicos, as necessidades especiais e o bem estar emocional dos professores. Para finalizar, discutimos a afirmação de que os formadores estão pensando muito em “O que ensinar?” em detrimento de “Como ensinar?” e que para avançarmos na formação de professores é preciso ter a diversidade de aprendizagens em mente e enfatizar mais o “como” que o “o quê?” ensinar aos professores de línguas em formação inicial. (p. 96).

2.4 Astros em foco: os formadores de professores de língua(s)

A respeito das exigências legais para atuação dos profissionais de educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN refere-se à formação dos formadores de modo extensivo ao destacar que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (Lei nº 9.394/1996, título VI, art. 43).

Essa lei, ao estabelecer a titulação de mestre e doutor como critério preferencial, mas não obrigatório, acaba por permitir um número elevado de professores formadores especialistas em detrimento de formadores mestres e doutores com possível e amplo conhecimento e motivação à pesquisa e extensão, como afirma (OLIVEIRA, 2008, p. 30):

Apesar dessa exigência legal de maior titulação do professorado para todas as IES brasileiras, ressalta-se uma clara discrepância em relação à qualificação do corpo docente nas universidades públicas e nas privadas. Segundo o jornal *O Estado de São Paulo*, de 15/10/2004, nunca, na história do ensino superior do País, as instituições universitárias tiveram tantos professores com pós-graduação como na atual década. Não obstante, as instituições particulares têm registrado avanços muito inferiores aos das públicas no que tange à questão da titularidade. Isso pode ser atribuído, em parte, por questões financeiras.

Pimenta (2002), falando da formação de formadores de professores em diversas áreas, no atual panorama nacional e internacional, afirma que há uma preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária. Esse dado, conseqüentemente, estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino da graduação. Considere-se também o paradoxo da sociedade globalizada, que se caracteriza pela perda da empregabilidade, sociedade essa em que a profissão professor universitário está em crescimento.

A respeito da preocupação em relação à crescente e insuficiente qualificação de docentes universitários, Mizukami (2005, p. 1), argumenta que a docência no ensino superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas - comparativamente às demais -, embora mais recentemente (incluindo a literatura sobre formadores de professores) também tenha passado a fazer parte do debate da área de forma mais sistemática. Em adição aos problemas decorrentes das exigências para exercer os papéis de formadores de professores, a pesquisadora (*Ibid*, p. 6) enfatiza que não há programas de formação para professores do ensino superior e apenas uma parte do corpo docente envolvido com cursos de formação de

professores tem algum tipo de preparação pedagógica. Sobre essas exigências, estamos cientes de que a titulação de mestre ou doutor não representa uma garantia de mais experiência ou maior comprometimento profissional. Contudo, acreditamos que um professor preocupado em aprimorar seus conhecimentos e em articular de forma pertinente teoria e prática, possa ter mais condições de atender ao que se requer de um formador de professores de línguas, conforme critérios de Almeida Filho (2008, p. 2) reproduzidos na figura abaixo:

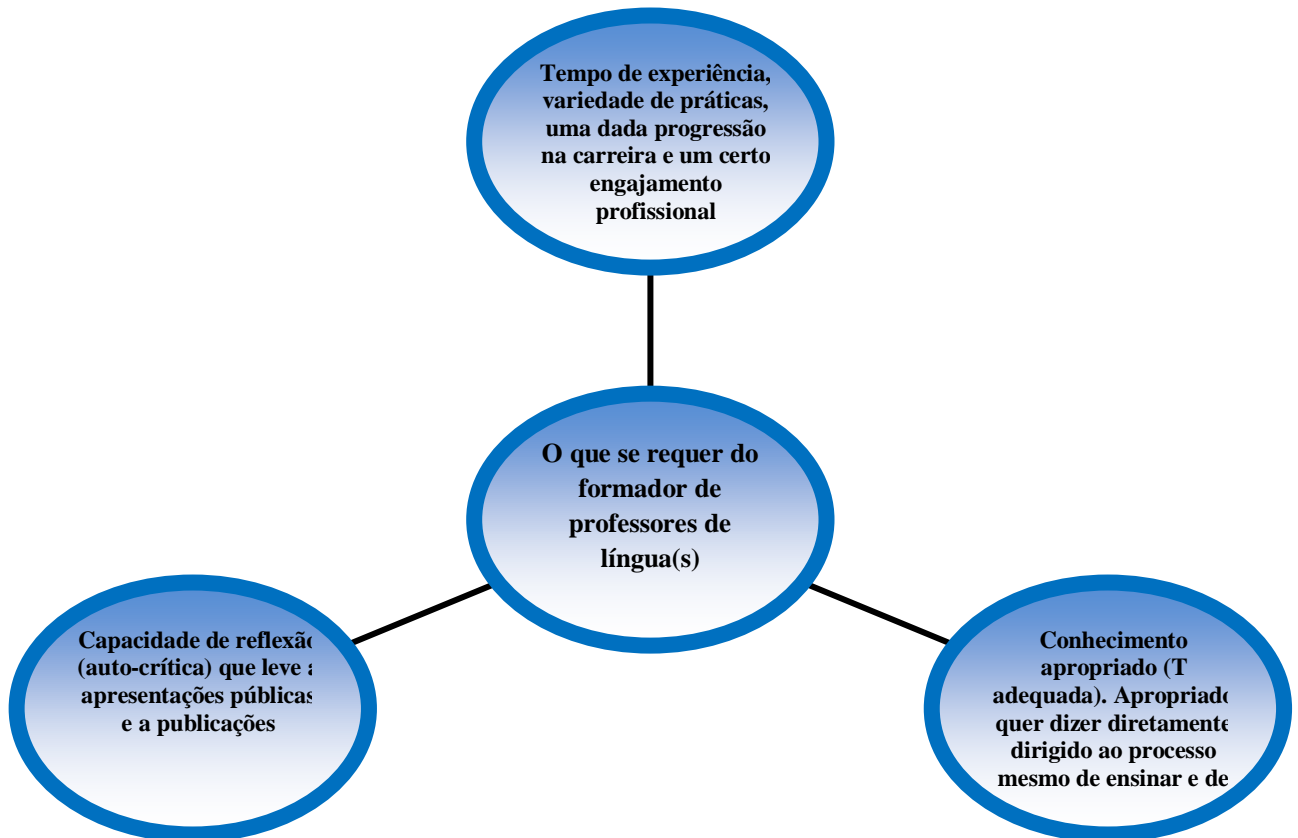


Figura 2: O que se requer dos formadores de professores de língua(s)³

Ainda com relação à formação dos formadores de professores, a partir da observação dessas exigências, Almeida Filho (2008, p. 2) aponta algumas competências básicas e necessárias para os formadores de professores de língua(s), a fim de atender às expectativas dos referenciais legais, dos professores e dos próprios formadores de professores

³ Categorização (texto da figura) apresentada pelo professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho durante uma aula da disciplina Linguística Aplicada na formação do professor de língua(s) em 2009.

em relação ao profissional egresso dos cursos de Letras. Como exemplo, o autor relaciona 5 (cinco) representações do que se requer dos formadores de professores de língua(s):

- 1) experiência prática apropriada, diversa e crescente no próprio ensino de línguas, além de;
- 2) uma capacidade de mover-se no universo de atuação profissional como o dos eventos mantidos por associações ou sociedades científicas e pelas instituições de ou direcionadas para a investigação,
- 3) conhecimentos sobre o que há disponível na forma de teoria (T) gerada por outros e por seu próprio esforço investigativo sobre os processos de ensinar e aprender línguas, seguido de;
- 4) qualificação atestada por títulos universitários na área apropriada (LA) e,
- 5) uma atitude de compreensão paciente e perseverante.

Salles & Gimenez (2008, p. 157) corroboram essa visão sobre o que se requer dos formadores de professores de línguas, ao afirmarem que dentre todos os envolvidos no ensino e aprendizagem de inglês – os professores formadores necessitam se conscientizar sobre as questões trazidas pelo status da língua inglesa devido à globalização. Além disso, devem ter ciência desse papel social, conversar com os colegas de trabalho; filiar-se a associações de professores; participar de encontros profissionais, reuniões pedagógicas e eventos de disseminação científica. Essas iniciativas podem ser os primeiros passos em direção a uma política nacional prudente para o ensino de línguas que favoreça a inclusão social extremamente necessária no Brasil para se evitar a exclusão social das classes menos favorecidas e do próprio país em termos mundiais.

A seguir, apresentamos um recorte do estado da arte das pesquisas em LA, assim como de algumas ciências de contato a respeito dos papéis dos formadores de professores de língua(s). Apresentamos também, um breve posicionamento sobre a necessidade de que esses papéis do formador relacionem-se intimamente com uma perspectiva reflexiva em relação à formação inicial de professores.

2.4.1 Papéis dos formadores de professores de língua(s): perspectivas da LA e ciências de contato

Em atenção às indicações da primeira situação proposta no percurso típico da pesquisa em LA proposto por Almeida Filho (2008), iniciamos uma busca pelos estudos sobre os papéis do formador de professores de língua inglesa em estudos já produzidos em LA. Para isso, propusemo-nos a conhecer trabalhos que investigam o formador de professores, bem como temas contendo as relações desse profissional com as questões da formação inicial de professores de língua inglesa.

Segundo (GIMENEZ *et al*, 2008, p. 304), a atuação dos formadores de professores de línguas é pouco entendida no contexto de desenvolvimento profissional de formadores de inglês, embora seja de fundamental importância para a construção de conhecimentos específicos a esse respeito. Este trabalho, portanto, vem se juntar aos estudos já existentes para (re)conhecer quais os papéis e a sua importância na (trans)formação inicial do professor de língua inglesa.

Para isso, analisaremos a seguir alguns trabalhos acadêmicos produzidos em LA que investigam o papel do professor formador dos cursos de Letras (POSSONI, 2004; MATEUS, 1999; SÓL, 2004, OLIVEIRA, 2008; BOMFIM, 2008).

O texto de Possoni (2004) investiga suas representações sobre o papel do professor formador, dos alunos e da linguagem, propiciando oportunidades, por meio de uma pesquisa ação, para rever o seu próprio modo de atuação e novas alternativas em direção ao aperfeiçoamento de sua prática na disciplina Língua Inglesa. Adotando a perspectiva do papel do formador como “intelectual transformador”, a autora busca explorar as suas representações na própria prática como formadora de professores de língua inglesa. Seu trabalho revela que dentre os papéis do professor formador está o de possibilitar que este ofereça uma base teórica para que se possa examinar a atividade docente; esclarecer os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais e auxiliem, por meio de suas ações; o esclarecimento dos papéis que os professores desempenham na produção de interesses políticos, sociais e econômicos (GIROUX, 1997, p. 161 *apud* POSSONI, 2004, p. 5).

Com o propósito de investigar a formação reflexiva de educadores e entender como os professores em formação inicial constroem o conhecimento na disciplina Prática de

Ensino de Língua Inglesa na universidade, Ortiz (2006, p. 38) baseou-se na compreensão do papel do formador proposto por Schön (1992b, p. 89 *apud* ORTIZ, 2006, p. 38) como colaborador em estágio mais avançado em um processo reflexivo a ser desenvolvido quando os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos. Na interpretação dos dados, se apresenta uma análise de trabalho colaborativo, em que a professora formadora/pesquisadora e suas alunas-professoras discutem e planejam um curso de inglês para alunos do 4º (quarto) Ciclo de uma escola estadual, num estágio de intervenção, desenvolvido dentro da própria universidade. O estudo demonstra que o que parece ser inovador no estudo realizado é o enfoque dado à questão colaborativa no processo de construção de conhecimento à luz de uma proposta de ensino situada na realidade brasileira, os PCN-LE, tendo a reflexão como processo. Percebemos que uma das inquietações da autora revelada nas considerações finais (*op cit*, p. 146) diz respeito aos possíveis benefícios ao aluno-professor por meio de uma aproximação maior das matérias específicas com as psicopedagógicas, de forma articulada e interdisciplinar, para a construção da sua identidade profissional.

Sól (2004) realizou um estudo com uma formadora de professores e com duas professoras em formação inicial no contexto de um curso de educação continuada para professores de LE. Dentre os objetivos, do estudo destacam-se os papéis da professora formadora, durante a identificação dos tipos de reflexão feitos pela formadora de professores de inglês nas sessões de orientação aos professores em formação inicial; a identificação dos tipos de supervisão adotados pela formadora nas orientações e seus efeitos nas ações pedagógicas dos professores em formação inicial; as reflexões dos professores em formação inicial com relação às sessões de orientação e as possíveis modificações ou não ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Na fundamentação teórica, Sól (2004, p. 43) define que o papel do formador é o de promover oportunidades para que os professores em formação desenvolvam tais domínios de sala de sala de aula e os efetivem na prática. O estudo contribuiu tanto para a compreensão da natureza da prática reflexiva no contexto de formação de professores pelos formadores quanto para o potencial que a reflexão coletiva sistematizada possui na localização de questões, mudanças e desenvolvimento profissional do professor.

Nos relatos de experiência de pesquisa, Oliveira (2008) tematizou que entende como formadores os professores responsáveis pelas disciplinas de Didática/Prática de Ensino e supervisores do estágio. Nesse trabalho, o papel do formador consiste na orientação dos futuros professores em contato com a realidade educativa. A pesquisadora faz questão de ressaltar que não desconsidera o importante papel dos demais profissionais da área técnica e

professores de diferentes disciplinas, no processo de formação de um futuro professor. Porém, reafirma que o foco do seu trabalho está no formador da disciplina de prática e ao concordar com Korthagen *et al* (2005 *apud* Oliveira, 2005, p. 34) defende que ser um professor formador requer que o profissional lide com um papel duplo: o de mediador no processo de aprender a ensinar dos futuros professores e o de modelo, pois durante sua atuação, serve de parâmetro para os papéis que os alunos-professores irão ou não desempenhar no futuro. A investigação foi conduzida com um grupo virtual de 18 (dezoito) formadores de professores de LE (incluindo a própria pesquisadora) oriundos de 11(onze) contextos universitários distintos, tanto do setor público quanto do privado, no Estado de Goiás. Dentre os principais objetivos da autora, estão a construção de conhecimentos específicos a respeito dos perfis identitários dos formadores, dos seus contextos e práticas de formação inicial. Os resultados apontam que a construção das identidades dos formadores de professores tem origem em várias fontes, inclusive em suas experiências de aprendizagem de língua inglesa em cursos livres, em cursos de treinamento realizados e no curso de graduação. A implicação é que as orientações conceituais subjacentes às práticas dos formadores são análogas àquelas que experienciaram, tanto nos aspectos práticos quanto teóricos. Os resultados demonstram ainda que o processo de engajamento em uma prática reflexiva de cunho mais colaborativo pode ser afetado pelas características pessoais de cada indivíduo.

Ainda tratando do papel do formador de professores de língua inglesa, o trabalho de Bomfim (2008) investigou as crenças de uma professora formadora em relação à formação inicial de professores de LE, bem como as possíveis relações entre as experiências de aprendizagem e de ensino, crenças e ações de uma professora formadora responsável pela disciplina “Métodos e práticas de ensino de língua” em uma faculdade do Distrito Federal. Ao analisar algumas definições e trabalhos acadêmicos a respeito do professor formador, a pesquisadora salienta a necessidade de pesquisas sobre os professores formadores, tanto no âmbito da educação geral, quanto no campo da LA e a ausência de formação específica para professores formadores. O estudo defende que o formador de professor realmente merece maior atenção nas pesquisas educacionais, uma atenção que corresponda à responsabilidade que lhe é dada. O estudo remete a uma investigação de como as experiências, crenças e prática da professora formadora se relacionam dentro do contexto em que estão inseridas.

Até onde nossas leituras puderam alcançar, ficou evidente que embora os pesquisadores não desconsiderem que todos os professores dos cursos de Letras são formadores de professores, em suas pesquisas, reconhecem como formador o professor

atuante nas disciplinas de prática, metodologia e estágio supervisionado e conseqüentemente, destinam maior atenção aos papéis desempenhados por esses profissionais.

Em estudo realizado a respeito dos papéis do professor formador na sala de aula de LE, Souza (2003, p. 27) investigou a prática de três professores em duas instituições de ensino superior. Os resultados obtidos mostraram que a postura do professor formador ainda está muito voltada à visão de ensinar no ambiente formal de ensino e que tal posicionamento é comum às ações de professores de diferentes áreas de conhecimento. A respeito do papel do formador como articulador entre teoria e prática, a pesquisa verificou que as ações dos formadores revelaram traços de enfoques teóricos da psicologia, aplicados aos processos de ensino e aprendizagem de LE. Sobre o papel social citado por Ortiz Alvarez (*op cit*), o estudo constatou que, embora, os formadores tenham a prática pedagógica facilitadora como proposta, ainda realizam “um ensino mais centrado no controle sistematizado da língua-alvo, refletindo mais a abordagem gramatical, do que uma prática interativa que envolva a negociação de sentidos, para qual se propõe a abordagem comunicativa”. Dentre as reflexões finais presentes no estudo, é notável a necessidade urgente do desempenho de um papel social do formador no processo de (trans)formação inicial de professores-alunos de LI.

Até aqui, apresentamos uma breve análise de alguns trabalhos acadêmicos sobre o tema aqui descrito, produzidos na área de LA nos últimos dez anos (1999 a 2009). É importante ressaltar que o enfoque dessa análise está nas concepções acerca dos papéis do formador, em consonância às perspectivas que consideram como formador de professores de língua inglesa, os professores responsáveis pelas disciplinas de prática de ensino, metodologia e estágio supervisionado. Consideramos mister destacar o conceito de formador de professores de línguas definido nos referenciais legais de formação de professores, nas diretrizes curriculares dos cursos de Letras. Desse modo, para a construção de conhecimentos específicos sobre os formadores de professores de línguas, é importante que se esclareça qual o formador de professores de língua inglesa considerado nesse estudo. Assim, a seguir, discutimos sobre o papel do formador, responsável pelas disciplinas de metodologia e prática, na (trans)formação inicial do professor de LI, considerando as perspectivas não apenas da LA como de outras ciências de contato.

2.4.2 Perspectivas crítico-reflexivas

A respeito da importância da reflexão na compreensão dos papéis dos formadores, Libâneo (2006, p. 60) afirma que devido ao reconhecimento empírico do efetivo papel dos professores na melhoria do ensino, o movimento do professor reflexivo começou no final dos anos 70. Assim, a literatura em torno do conceito de reflexão foi ampliada. Já em relação à formação reflexiva do professor de línguas estrangeiras especificamente, o movimento reflexivo teve início em meados dos anos 90 e atualmente, há inúmeros trabalhos em LA cujo tema é a formação crítico-reflexiva de professores de línguas (ALMEIDA FILHO, 1999; ORTENZI, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2005; DUTRA, D.P. & MELLO, 2004, dentre outros). Contudo, grande parte desses estudos tem como foco a formação inicial e continuada de professores sem contemplar conhecimentos específicos sobre o papel do formador de professores de LE nesse paradigma reflexivo de formação, de modo que, as pesquisas direcionadas ao contexto de formação inicial acabam sendo extensivas a esses profissionais.

Assim, tanto no âmbito das pesquisas em LA quanto nos estudos da área de Educação, a formação reflexiva tem sido amplamente estudada e considerada como paradigma de formação correspondente a muitas das expectativas do ensino e aprendizagem de LE conforme renomados estudiosos de várias áreas do conhecimento (BARTLET, 1990; DUTRA & MELLO, 2004; ALMEIDA FILHO, 2006; PERRENOUD, 2006; NÓVOA, 2002, 2006; WILBUR, 2007; ZEICHNER, 2005; ORTIZ ALVAREZ, 2010; RICHARDS, 2009) vêm ressaltando.

Desse modo, entendemos que os papéis do formador precisam estar intimamente relacionados a características que evidenciem uma perspectiva reflexiva de formação de professores. Muitos formadores de professores de língua inglesa ainda necessitam urgentemente de uma aproximação dos meios que possam mostrar-lhes o sentido da implementação desse paradigma em suas salas de aula, nos cursos de Letras. Afinal, o processo de formação inicial de professores de LI, envolve transformações internas de cada indivíduo disposto a (trans)formar-se em professor de língua(s). A respeito dessa complexidade dos primeiros anos de formação, Pontes (1998) destaca que a formação é um movimento essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhes são transmitidos. Já o desenvolvimento profissional é de dentro para fora, sendo mais amplo, pois considera os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais do conhecimento do professor. No entanto, cabe ressaltarmos que no nosso

entendimento, a formação do professor de LI em relação aos conteúdos e ao seu desenvolvimento profissional fazem parte de um mesmo processo e devem caminhar juntos.

A respeito da necessidade de enxergar qual é o sentido na formação reflexiva, Almeida Filho (2006, p. 17) afirma que esse tipo de formação pode permitir compreensões e consciências que nos orientem sobre quais as situações a eventuais mudanças ou melhorias no processo de ensino e aprendizagem vivenciados por professores e alunos. O autor (*op cit*) ainda enfatiza a natureza processual da formação do professor de línguas:

A formação é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores. (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 17)

Em relação à natureza processual da formação do professor de línguas, há vários estudos sobre as fases da formação reflexiva, dos quais destacamos os de Nóvoa (2005) e Bartlet (1998). O roteiro das fases da reflexão sugeridas por Bartlet (1998 *apud* ALMEIDA FILHO, 2007) consiste em cinco fases, conforme reproduziremos no quadro abaixo com adaptações:

Fases da reflexão

(Baseado em Bartlet, 1998)

1. Mapear o acontecido na aula (e antes dela): O que faço como professor?
2. Informar: Qual o significado do meu ensino? O que eu pretendia?
3. Contestar: Como me tornei o professor que sou? O que eu pretendia?
4. Avaliar: Como ser diferente do que sou? **Eu preciso ser diferente do que sou?**⁴
5. Agir: Como posso atuar na prática?

Quadro 2: Roteiro das Fases da reflexão

Fonte: (BARTLET, 1998 *apud* ALMEIDA FILHO, 2007)

Almeida Filho (2007, p. 74) questiona se no roteiro proposto por Bartlet todo professor deveria ser também um pesquisador com um sólido preparo para transitar no mundo da ciência. E se esse é que seria o nível basal para todos ou se reservaria à cara e difícil preparação do pesquisador para os que insistissem na empreita. De acordo com Paiva (2005,

⁴ Questionamento sugerido pela autora da dissertação. Não faz parte do quadro original.

p. 349) ao analisar o documento Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras aprovado em 03 de abril de 2001, que traz como um dos princípios a serem seguidos a necessidade de fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, que poderão ser incluídas como parte da carga horária. Esse mesmo documento estabelece que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que promovam a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação. Diante dessas considerações e em reação aos questionamentos de Almeida Filho (*op cit*) se todo professor deveria ser também um pesquisador com um sólido preparo para transitar no mundo da ciência, entendemos que no caso da atuação dos formadores de professores de língua(s), a resposta é sim, conforme afirma Viana (*mimeo* 2009, p. 1) sobre a importância da atuação como pesquisadores dentre os papéis dos formadores e as dificuldades dessa dedicação. “Esse processo é mesmo exigente com o professor que deseja formar professores de línguas(s) autônomos, universitários iniciados no fazer científico, cidadãos conscientes de seu papel de liderança e formadores de opinião na sociedade”.

Almeida Filho (*op cit*, p. 75) indaga ainda quais seriam as responsabilidades que precisaríamos cobrar das universidades, dos cursos de letras e das associações de professores. A esse questionamento, acrescentamos: quais são as responsabilidades do formador nesse paradigma reflexivo?

Sobre a questão das fases reflexivas da formação de professores, Nóvoa (2005) defende o reconhecimento da necessidade de estar aprendendo sempre e ressalta que a formação deve ser entendida como um ciclo no qual a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada) devem ser amplamente contempladas e reforça ainda que essas fases da formação só serão realmente momentos formadores se forem entendidos como um processo permeado, constantemente, pela reflexão. Dentre os papéis do formador, o de aproximador do professor de línguas em formação e a tomada de consciência crítico-reflexiva já na formação inicial é essencial, como afirma Nóvoa (2005, p. 14):

Se tivesse de escolher a mais decisiva, ficaria com a dos anos iniciais da profissão. Infelizmente, não se dá a devida atenção a esse período. É ele que define, positiva ou negativamente, grande parte da carreira. Quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional.

Devido à ampla divulgação dos reflexos positivos do paradigma reflexivo, pesquisadores e professores têm se filiado e acreditado incondicionalmente que a formação reflexiva representa a formação ideal. Diante desse amplo movimento, começam a surgir reações com questionamentos a respeito do conceito de professor reflexivo tido como idealizado e apropriado nos contextos educacionais. Neste sentido, Libâneo (2006, p. 62) distingue dois tipos de reflexão: a reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática) que situa a atuação do professor dentro de uma realidade instrumental, pronta e acabada e, desse modo, não sugere mudanças significativas, e a reflexividade crítica que dentre outros aspectos, caracteriza-se pela articulação do fazer e pensar com a teoria e a prática. Contudo, o autor (*op cit*, p. 76) alerta que a reflexão sobre a prática não representa a solução para os problemas de formação de professores, assim como a experiência refletida também não resolverá tudo. São necessárias estratégias, procedimentos e modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que possa ajudar a melhor realizar o trabalho e a capacidade reflexiva do professor sobre o quê e como mudar.

Ainda sobre a contestação da perspectiva reflexiva de formação de professores, Pimenta (2006, p. 18) indaga por que essa “moda” de professor reflexivo se o professor sempre refletiu e ressalta as limitações dessa apropriação que resulta na transformação do conceito de professor reflexivo em um mero termo e que para reverter essa preocupante sensação, há a necessidade de uma análise crítica contextualizada desse conceito que permita superar as suas limitações e segundo Pimenta (2006, p. 47) seja entendido como:

Um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos.

Nesse sentido, a pesquisadora defende a urgência de superar a identidade necessária dos professores, de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos. No entanto, ao delegar essa responsabilidade às políticas públicas e mesmo aos governantes, a autora não esclarece e nem faz alusões a possíveis formas de fazer com que a ressignificação desse conceito possa partir dos próprios professores. Diante dessa contestação, posicionamos de acordo com Ortenzi (2009, p. 127) que ao situar os papéis dos participantes na reflexão coletivamente sustentada, afirma que vários trabalhos acerca da formação de professores no Brasil têm mostrado que a reflexão sobre a prática está deixando de ser somente um clamor

para que se minimizem problemas de formação do professor, para se firmar como *uma abordagem de desenvolvimento*⁵.

Contudo, apesar da ampla literatura sobre as fases da reflexão e meios de implementá-las nos cursos de formação de professores, o distanciamento desse paradigma ainda está presente em muitos cursos de Letras ofertados pelas universidades brasileiras. A formação de professores de línguas ainda continua sendo pautada no treinamento. Isso ocorre porque os professores com um referencial tradicional de formação são os mesmos responsáveis pela formação reflexiva de gerações de futuros professores de línguas das quais uma considerável parcela em menos de cinco anos poderá vir a ser formadora de outros professores e assim por diante. Perante o atual conhecimento da responsabilidade e compreensão do professor na formação inicial de professores há a urgente necessidade de se conscientizar do papel político e social do formador de professores com ênfase na interface de educador, como afirma Januário (2007, p. 1):

Apesar de desempenhar também um papel político e social, o docente tem seu foco no processo de ensino-aprendizagem, e para lidar com a diversidade de indivíduos que constituem o cenário universitário, o docente deverá possuir não apenas o domínio específico da área, mas também o domínio das áreas pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades essenciais para o exercício docente, portanto, o docente do ensino superior é acima de tudo um profissional da educação.

Nesse sentido, o formador de professores de línguas reflexivo pode ter muito a contribuir com a concretização de um ensino direcionado às particularidades do processo de formação inicial de cada futuro professor. Para tanto, é necessário que esse professor se veja como um educador consciente de que o seu ensinar não exige apenas o bom domínio e aplicação dos saberes teóricos, mas uma orientação reflexiva de sua docência e a valorização da troca constante de experiências com os professores em formação inicial. Deste modo, é importante situar os papéis dos formadores de professores de línguas dentre as propostas dos referenciais legais a respeito da finalidade da educação superior conforme reproduzimos a seguir:

A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e

⁵ Grifo nosso.

investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (Lei nº 9.394/1996, título IV, art. 43)

Diante dos aspectos esperados de professores em formação, faz-se marcante a íntima relação entre as finalidades da educação superior e os papéis dos formadores de professores nesse processo de formação inicial. A esse respeito, embora, Prabhu (2003, p.85) proponha que o processo de aprendizagem não deve ser compreendido e interpretado como consequência certa da prática docente, compreendemos que os papéis do formador de professores de LI podem ser muito mais significativos se o paradigma reflexivo estiver presente no seu entendimento de como formar um futuro professor de línguas.

2.5 Orientações conceituais sobre o perfil de professor egresso

Nas seções a seguir, apresentamos algumas das principais orientações conceituais sobre o perfil de professor egresso utilizadas na área de formação de futuros professores de línguas. Essas orientações foram trazidas para esta pesquisa com a finalidade de contribuir no entendimento das diferentes olhares e anseios dos atores envolvidos nesse processo acerca do perfil de professor egresso que se deseja formar. Por isso, discorreremos a respeito das perspectivas dos referenciais legais, dos formadores de professores e dos formandos.

2.5.1 Referenciais legais a respeito

A respeito do perfil de professor egresso que se deseja formar na perspectiva dos referenciais legais, a legislação nacional, no caso específico, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20/12/1996, ora denominada LDBEN, trata das

incumbências dos profissionais da educação, ou seja, define o perfil do egresso que se quer formar para exercer a profissão de professor, nos seguintes termos:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Lei nº 9.394/1996, título VI, art. 61)

Esses fundamentos, embora bem intencionados e destinados ao atendimento dos diferentes processos de ensino, ainda não se fazem presentes na formação dos professores. A esse respeito, Mello (2009, p.251) afirma que dentre os equívocos estruturais notadamente presentes no atual sistema de formação de professores para a educação básica no Brasil, destaca-se o modelo de formação formalista e sem vinculação com a prática e defende que os processos de formação de professores precisam buscar perfis docentes sintonizados com as políticas públicas para a educação básica, e com as metas de aprendizagem fixadas nacional ou regionalmente.

Em relação a essa vinculação entre formação acadêmica e formação prática dos futuros professores de LE, Paiva (2005, p. 351), ao analisar os referenciais das Diretrizes Curriculares, destaca como exigências mínimas para a formação do professor de LI, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.

A respeito do perfil de egresso desejado pelos referenciais legais, há ainda o perfil disposto no Parecer CNE/CES 492/2001

que descreve no perfil dos formandos o objetivo de formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos, oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Nesse mesmo tópico, as diretrizes curriculares deixam claro que, independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Esse egresso deve ainda, ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de

fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.

Teoricamente, há também uma preocupação com a formação dos professores como pesquisadores ao afirmar que a pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se no processo de formação inicial desses professores.

Para finalizar, o professor egresso dos cursos de Letras deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. Após a leitura das características desejadas na formação de um professor egresso, concordamos que de fato, são quesitos plausíveis se considerarmos que esses recém-formados tenham passado por um processo de formação inicial condizente com tais exigências, o que, na realidade, não tem ocorrido (PAIVA, 2003).

Outra disposição que confirma essa visão é a exposta nas (DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS, 2001, p. 31):

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Duas considerações importantes a respeito dessas exigências do egresso dos cursos de Letras. A primeira refere-se às incongruências entre o processo de formação inicial e as expectativas de formação do estado, do formador e do aluno. A segunda está relacionada às implicações da falta de consonância e comunicação entre esses atores. Desse modo, cada um vem construindo o seu próprio roteiro de formação e no fim, parece ser um processo único, mas na realidade prática, tem sido um árduo processo individual de formação em detrimento de uma formação cooperativa e autônoma de futuros professores de LI.

2.5.2 Perspectivas de formadores de professores

Ao considerarmos algumas das perspectivas de formadores a respeito do perfil de egressos dos cursos de Letras, nos chamou a atenção a leitura de Bezerra (2003) sobre esse assunto. Segundo a pesquisadora, há um perfil real e um perfil ideal do professor de línguas. Essa visão corrobora a nossa intenção de compreender o perfil de professor egresso baseado em fatos reais. Nesse contexto, podemos considerar que a perspectiva de formadores de professores sobre o perfil de professor egresso que se deseja formar é um dos meios de compreendermos como o trabalho de formação inicial de professores é conduzido por esses profissionais.

No quadro a seguir, podemos visualizar algumas características do perfil de professor egresso que se quer formar na categorização realizada por Siqueira (2008) referindo-se ao perfil potencialmente mais adequado ao professor de ILI contemporâneo:

<p>(1)... reconheça a dimensão política que essencialmente envolve o ensino de línguas;</p> <p>(2)... possua a formação necessária para se tornar não um técnico de ensino, mas um educador lingüístico;</p> <p>(3)... entenda-se como um(a) pedagogo(a) crítico e um falante intercultural de uma LI;</p> <p>(4)... seja fluente na língua inglesa sem a preocupação de estar atrelado(a) a uma variante específica, em especial àquelas variantes de maior prestígio;</p> <p>(5)... assuma-se como brasileiro(a) falante de uma língua internacional, livre de tutelas culturais e ideológicas e da obrigação de servir de protótipo de falante nativo de inglês;</p> <p>(6)... procure o quanto antes descobrir as reais necessidades de seus aprendizes e planeje suas aulas não para cumprir a sua própria agenda, mas a do seu aluno;</p> <p>(7)... prepare-se para assumir uma posição mais ativa na hora de definir</p>	<p>(19)... capacite-se para lidar com qualquer tipo de aprendiz, em especial, os mais jovens e aqueles oriundos de camadas populares;</p> <p>(20)... estimule os alunos das classes menos privilegiadas a verem o acesso ao inglês como um de seus direitos mais importantes na busca pela condição de cidadãos planetários e como forma de não entrar para o chamado grupo dos ‘inempregáveis’ da globalização³;</p> <p>(21)... conheça e, quando possível, se torne íntimo(a) dos avanços tecnológicos que dinamizam a aprendizagem, principalmente aqueles que ostentam grande potencial de trazer para a sala de aula amostras autênticas dos inúmeros ‘ingleses’ que florescem mundo afora, e em paralelo, de elementos culturais de comunidades pouco conhecidas por seus alunos;</p> <p>(22)... busque suporte no contexto educacional mais amplo para adotar uma pedagogia apropriada de ILI;</p> <p>(23)... saiba o que acontece no mundo diariamente, privilegie o multiculturalismo crítico, goste de estudar, busque qualificação constantemente, estabeleça intercâmbios com colegas;</p>
---	---

<p>como usar materiais alinhados com a cultura de aprendizado local e com a pedagogia de ILI apropriada;</p> <p>(8)... respeite e promova a cultura de aprendizagem de uma determinada comunidade, fazendo os ajustes metodológicos necessários para que seus alunos se sintam estimulados a estudarem a LE num ambiente confortável e acolhedor;</p> <p>(9)... saiba trabalhar as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), além da gramática, pronúncia e do vocabulário, mas que priorize também o desenvolvimento da consciência crítica e da competência intercultural de seus aprendizes;</p> <p>(10)... não se contente com o ensino apenas das chamadas habilidades receptivas (leitura e audição), uma vez que um aluno de ILI precisa, acima de tudo, ser capaz de se colocar no mundo, compartilhar suas ideias e opiniões, tornando-se 'sujeito' e não 'objeto' no processo de interação com pessoas de outras culturas;</p> <p>(11)... seja autônomo(a) o bastante para desafiar de maneira sensata, embasada e criativa certos cânones ideológicos e metodológicos que permanecem praticamente intocáveis ao longo de décadas de ensino de LE, sobretudo de língua inglesa;</p> <p>(12)... entenda claramente a inseparável relação entre língua e cultura e, com frequência, explicita e trabalhe esse elemento como forma de estabelecer um diálogo saudável entre culturas estrangeiras e a(s) cultura(s) do seu aprendiz;</p> <p>(13)... compreenda que ensinar cultura não é promover e divulgar fatos e informações isolados da cultura alvo e/ou passar adiante valores e comportamentos de uma determinada sociedade sem a</p>	<p>(24)... se interesse cada vez mais por pesquisa, principalmente pela pesquisa-ação, que diz respeito à solução de seus próprios problemas de sala de aula;</p> <p>(25)... incorpore à sua prática instrumentos, resultados e informações de pesquisas envolvendo o inglês como LI nas mais diversas partes do mundo;</p> <p>(26)... adéque-se às normas e exigências institucionais, mas não se acomode a elas;</p> <p>(27)... não sucumba à armadilha do tempo de experiência, do senso de infalibilidade e da arrogância e/ou do imperialismo profissional⁴;</p> <p>(28)... esteja consciente do seu papel de professor, com tarefas a cumprir, tanto a nível pragmático quanto político;</p> <p>(29)... desafie sua zona de conforto, promova pequenas revoluções, estimule mudanças que possam desestabilizar situações tácitas de fracasso, descompromisso, desinteresse, afetando positivamente a mentalidade, a visão e, em consequência, o comportamento das pessoas, sejam elas superiores, como, por exemplo, diretores e coordenadores, colegas professores e, em última instância, os próprios aprendizes;</p> <p>(30)...reforce e preserve tanto a sua identidade quanto a de seus aprendizes;</p> <p>(31)...não se deixe atrair pela crítica vazia, pelo discurso panfletário, pelo império do politicamente correto, pelos pacotes de novidades metodológicas requeitadas;</p> <p>(32)...busque, dentro das suas possibilidades, programas de formação e treinamento docentes na área de ILI orientados por abordagens críticas e transformadoras;</p> <p>(33)...não perca a noção de sua realidade, das suas obrigações no curto prazo, dos obstáculos que o/a cercam, do que seus alunos esperam que seja feito na sala de aula e, certamente, dos limites impostos por cada contexto em que atue;</p> <p>(34)...se envolva o máximo que puder com todas as implicações relacionadas ao inglês como LI, atente para seus aspectos primários e</p>
---	--

<p>devida análise crítica;</p> <p>(14)... subverta o conceito de autenticidade antes voltados apenas para os materiais oriundos da(s) cultura(s) alvo e adote uma pedagogia culturalmente sensível mais ampla e mais democrática que privilegie a autenticidade de todo e qualquer material que possa levar o seu aluno a refletir e pensar criticamente;</p> <p>(15)... seja capaz de analisar criticamente o conteúdo dos livros didáticos produzidos sob a égide das grandes editoras mundiais, promovendo adaptações e mudanças adequadas à sua realidade e dos seus alunos, afastando-se o máximo que puder do chamado ‘mundo plástico’ do livro texto;</p> <p>(16)... promova suas discussões, simulações, e até suas alucinações, na sala de aula a partir de temas e situações reais, descartando a ideia de transformar a sala de aula numa ‘ilha da fantasia’, estratégia tão comum nos programas dos livros didáticos de inglês;</p> <p>(17)... questione teorias de ensino e aprendizagem de língua de caráter universalizante;</p> <p>(18)...atreva-se a desafiar autores de livros consagrados, demonstrando que sua realidade é única e, como tal, não pode se moldar cegamente às realidades quase sempre distantes e, muitas vezes, excludentes, perpetradas pelos livros didáticos.</p>	<p>secundários e reflita de maneira ativa sobre todas as questões que deles advêm, relacionando-as a suas experiências, suas crenças e seus contextos de atuação;</p> <p>(35)... assuma, quando possível e sem desprezar as opções existentes, que o melhor método é o ‘seu’ método, o melhor currículo é o ‘seu’ currículo e que o inglês que você tem que ensinar é o ‘seu’ inglês;</p> <p>(36)... enfatize e trabalhe o caráter emancipatório do inglês como LI;</p> <p>(37)... pense globalmente, mas nunca deixe de agir localmente;</p> <p>(38)... veja e trate seu aluno como ‘aluno’ e não como ‘cliente’;</p> <p>(39)... tenha talento para lidar com pessoas, seja capaz de inspirá-las a todo momento e, principalmente, que goste do que faz.</p>
---	---

Quadro 3: Perfil potencialmente mais adequado ao professor de ILI contemporâneo
 Fonte: (SIQUEIRA, 2008, *apud* SIQUEIRA, 2010, p. 42-43)

Cabe ressaltar a importância desse amplo e corrente quadro de categorias identificadas por Siqueira (*op cit*), em relação ao perfil potencialmente adequado ao professor de ILI contemporâneo. Diante dessa categorização, as qualidades que mais nos chamaram a atenção, foram as que predominantemente nos permitem uma leitura dos papéis dos professores em cada quesito do quadro acima, no qual o autor (*op cit*), ao abrir espaço para

complementações (com uma possível quadragésima categoria), demonstra o quanto às qualidades que compõem o perfil do bom professor de línguas precisam ser completadas, questionadas, investigadas e complementadas.

Esse quadro servirá para que durante a análise, procuremos dentre as características descritas no quadro de Siqueira (*op cit*), aquelas que possam se relacionar com os papéis do formador de professores de LI. Nessa perspectiva, o bom professor de ILI contemporâneo contempla características a serem desenvolvidas desde aquele professor que vai iniciar a carreira, até o profissional experiente que procura profissionalizar-se constantemente. Nas entrelinhas de cada qualidade, destacam-se os papéis do professor não só como conhecedor da língua (seu instrumento-primeiro de trabalho), mas como tradutor de teorias a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de LE (de forma a contemplar a sua própria prática e ainda, possivelmente, de influenciador no ensinar de seus colegas de trabalho) e também de bom comunicador e facilitador da aprendizagem dos alunos. Ainda a respeito da necessidade de profissionalizar-se constantemente, ao afirmar que é necessário que o professor “...busque, dentro das suas possibilidades, programas de formação e treinamento docentes na área de ILI orientados por abordagens críticas e transformadoras”, o autor (*op cit*) enfatiza a importância da formação continuada do professor de línguas.

Como na elaboração do quadro, o autor abre espaço para complementações, sugeriríamos que no quesito “(29)...desafie sua zona de conforto, promova pequenas revoluções, estimule mudanças que possam desestabilizar situações tácitas de fracasso, descompromisso, desinteresse, afetando positivamente a mentalidade, a visão e, em consequência, o comportamento das pessoas, sejam elas superiores, como, por exemplo, diretores e coordenadores, colegas professores e, **em última instância**, os próprios aprendizes;”, os aprendizes não fossem contemplados em última instância e sim, em primeira instância, uma vez que, como afirma Larsen-Freeman (2003), os aprendizes de línguas devem ter importância central no pensar do professor que, ao planejar suas aulas, deve ter em mente que antes de ensinar uma LE está ensinando aprendizes. Em outras palavras, é essencial priorizá-los procurando compreender suas reações e comportamentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Ainda a respeito do perfil de professores egressos desejado pelos formadores de professores, Paiva (1997, p.9) lança o seguinte questionamento: “Quem é o professor de

inglês?” E para respondê-lo, a pesquisadora categoriza o perfil ideal, definindo que das qualidades do professor de LI, deveriam fazer parte:

- a consciência política;
- bom domínio do idioma (oral e escrito) e;
- sólida formação pedagógica com aprofundamento em LA.

Dentro desse perfil (idealizado) a autora (*op cit*) afirma que há um número reduzido de profissionais com formação de qualidade e destaca que ainda assim, essa formação, na maioria das vezes, é resultado de esforço próprio, uma vez que a formação inicial ofertada nos cursos de Letras é insuficiente. Deste modo, o professor que deseja aperfeiçoar sua prática, precisa recorrer aos processos de formação continuada para profissionalizar-se.

A respeito dessas iniciativas de continuar (trans)formando-se em professor de forma a refletir ascensões no seu ensinar, Tardif (2002 *apud* CUNHA *et al*, 1997, p. 5) afirma que os saberes que compõem o profissional docente provêm de diferentes fontes, tais como “ a formação inicial e continuada de professores, do currículo e do espaço do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, da cultura pessoal profissional, da aprendizagem com os pares, entre outras.”

Em contrapartida ao perfil (idealizado), Paiva (1997, p.9) não deixa de chamar atenção ao perfil de professores egressos existente. Assim, ressalta que há dois grandes grupos de profissionais, que não se enquadram nesse perfil (idealizado). Esses dois grupos são compostos por professores que, se por um lado, apresentam fluência oral, demonstram também problemas quanto à escrita e do outro lado, profissionais egressos de cursos de Letras com formação insuficiente sobre o idioma e com poucas oportunidades de desestrangeirizar a língua. Para agravar a situação destaca-se que os professores com fluência oral, na maioria das vezes, atuam nos cursos livres de idiomas e os professores com pouca vivência na LE, partem para as escolas públicas da educação básica.

Cabe ressaltamos, ainda com relação aos componentes do perfil do professor egresso dos cursos de Letras, alguns aspectos requeridos do bom professor de língua(s), sugeridos por Almeida Filho (2008, p. 2) e reproduzidos no quadro abaixo:

O que se requer dos professores de línguas?
1. que saibam descrever como ensinam (e que essa descrição esteja próxima da realidade);
2. que saibam dizer como gostariam de ensinar, se ainda não estiverem plenamente satisfeitos com a maneira de ensinar num dado momento;
3. que saibam explicar por que ensinam do modo como ensinam;
4. que estejam abertos a considerar alternativas (que possam seguir aprendendo) depois de saber como e por que ensinam como ensinam;
5. que tenham estudado sobre a linguagem humana e mais ainda sobre os processos de aprender e ensinar línguas;
6. que busquem sempre ocasiões de pensar ou refletir sobre o que fazem questionando-se a si mesmos e outros com critério e disciplina;
7. que estejam atualizados (que leiam a bibliografia relevante e frequentem eventos específicos de sua especialidade) e continuem estudando sempre;
8. que afinem seu poder de uso de língua na língua-alvo (sem esquecer a língua materna);
9. que saibam atuar nas quatro materialidades do processo de ensinar: o planejamento de curso e aulas, além dos materiais, a construção das aulas e o controle do processo de ensino e aprendizagem;
10. que saibam ajudar os alunos a melhorar sua capacidade de aprendizagem de línguas;
11. que possam humanizar os alunos, o meio-ambiente e os colegas e pessoas ao redor para que todos melhorem sua qualidade de vida pessoal, social e profissional;
12. que tenham cultura geral crescente;
13. que aperfeiçoem a sua percepção artística;
14. que cultivem boa saúde e alegria de viver, respeito e apreciação pelo que é diferente (viagens, lugares, pessoas, culturas).

Quadro 4: O que se requer dos professores de línguas

Fonte: (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 2)

Corroborando com a visão do que se requer dos professores de línguas proposta anteriormente por Almeida Filho (*op cit*) e por sua presença constante nas aulas observadas, não pudemos deixar de retomar o perfil de professor egresso proposto por Brown (2007, p.

491), no qual o autor enumera algumas das características de um professor de línguas bem sucedido, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

Características do bom ensino de línguas	
Technical Knowledge	<ol style="list-style-type: none"> 1. Understands the linguistic systems of English phonology, Grammar, and discourse. 2. Comprehensively grasps basic principles of language learning and teaching. 3. Has fluent competence in speaking, writing, listening to, and reading English. 4. Knows through experience what it is like to learn a foreign language. 5. Understands the close connection between language and culture. 6. Keeps up with the field through regular reading and conference/workshop attendance.
Pedagogical Skills	<ol style="list-style-type: none"> 7. Has a well-thought-out, informed approach to language teaching. 8. Efficiently designs and executes lesson plans. 9. Understands and appropriately uses a variety of techniques. 10. Monitors lessons as they unfold and makes effective mid-lesson alterations. 11. Effectively perceives students' linguistic and personal needs, along with their various styles, preferences, strengths, and weaknesses. 12. Gives optimal feedback to students. 13. Stimulates interaction, cooperation, and teamwork in the classroom. 14. Uses appropriate principles of classroom management. 15. Uses effective, clear presentation skills. 16. Creatively adapts textbook material and other audio, visual, and mechanical aids.

	<p>17. Innovatively creates brand-new materials when needed.</p> <p>18. Uses interactive, intrinsically motivating techniques to create effective tests.</p>
Interpersonal Skills	<p>19. Is aware of cross-cultural differences and is sensitive to students' cultural traditions.</p> <p>20. Enjoy people; shows enthusiasm, warmth, rapport, and appropriate humor.</p> <p>21. Values the opinions and abilities of students.</p> <p>22. Is patient in working with students of lesser ability.</p> <p>23. Offers challenges to students of exceptionally high ability.</p> <p>24. Cooperates harmoniously and candidly with colleagues, including seeking opportunities to share thoughts, ideas, and techniques.</p>
Personal Qualities	<p>25. Is well-organized, conscientious in meeting commitments, and dependable.</p> <p>26. Is flexible when things go awry.</p> <p>27. Engages in regular reflection on one's own teaching practice and strives to learn from those reflective practices.</p> <p>28. Maintains an inquisitive mind in trying out new ways of teaching.</p> <p>29. Set short-term and long-term goals for continued professional growth.</p> <p>30. Maintains and exemplifies high ethical and moral standards.</p>

Quadro 5: Características do bom ensino de línguas

Fonte: BROWN, D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. , 2007, p. 491

Numa leitura cuidadosa do quadro acima, verificamos que para o autor (*op cit*), o conhecimento técnico do bom professor de línguas não se resume apenas ao amplo conhecimento do sistema lingüístico no âmbito fonológico, gramático e funcional da LI. A esse importante aspecto, o autor soma a compreensão de princípios básicos dos processos de

ensino/ aprendizagem de uma LE. Para isso, o professor precisa também, ter competência na comunicação, escrita e audição da LE e trazer consigo a bagagem de sua experiência como aprendiz de uma nova língua. Para arrematar, há ainda a necessidade de compreender a íntima relação entre língua e cultura e por último, a necessidade de se manter sempre atualizado com relação ao estado da arte em sua área, o que já havia sido ressaltado neste estudo no item 7 do quadro de Almeida Filho (2008, p. 2) em que afirma que se requer do bom professor de línguas que “que esteja atualizado (que leia a bibliografia relevante e frequente eventos específicos de sua especialidade) e continue estudando sempre”.

Em relação ao tópico das habilidades interpessoais, assim como relata a professora formadora no capítulo de análise dos dados, algumas colocações, presentes no referido livro, apresentam-se distantes da realidade de sala de aula de LEM brasileira. Cabe ressaltarmos que não desconsideramos a importância do professor motivado, disposto a ministrar uma aula-show, mas também acreditamos que quesitos como preparar uma aula diferente para alunos em estágios mais elevados de aprendizagem não seja o caso nas salas de aula brasileiras, nas quais, os alunos são organizados de acordo com o nível de aprendizagem, ou ao menos, deveriam ser. Contudo, não deixamos de exaltar ainda nesse tópico, características de grande valor como a iniciativa de compartilhar técnicas, novas ideias, etc. com outros professores de forma a implementar um trabalho cooperativo em prol do ensino-aprendizagem de uma LE.

No tópico a respeito das características pessoais do bom professor de línguas, o quadro proposto por Brown (*op cit*) dialoga com os quesitos sugeridos por Almeida Filho e ratifica a importância do perfil crítico-reflexivo defendido por vários autores (NÓVOA, 2005; LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 2006) já discutidos neste capítulo ao longo da seção 2.2.3.

Diante da pluralidade apresentada acima a respeito do perfil dos professores de LI egressos dos cursos de Letras, acreditamos que o professor em formação não deve se preocupar apenas em atender a um perfil idealizado do bom professor de língua(s), pois esse perfil tem que estar de acordo com o contexto histórico e as diretrizes. Assim, dentro das possibilidades e realidades de cada professor em formação, cabe identificar e buscar atender ao perfil desejado que o instrumentalize no desempenho competente do seu ensinar.

2.5.3 Perspectivas de professores de língua inglesa em formação inicial

Comparar o perfil de egresso dos cursos de Letras traçado pelos referenciais legais com o perfil almejado pelo formador e o pelo professor em formação inicial não é uma tarefa simples. Contudo, configura uma possibilidade de compreendermos as diferentes perspectivas que motivam os atores envolvidos nesse processo de (trans)formação de alunos em professores de LI. Segundo Oliveira (2008, p. 27), essa aprendizagem da docência inicia-se muito antes de o aluno ingressar em um curso de formação universitária. Em outras palavras, ao prestar o vestibular o aluno já apresenta, mesmo que de forma indefinida, certa identificação com a arte de ensinar e a partir dessa decisão, assume a responsabilidade também de formador (formador do professor de línguas no qual deseja se (trans)formar).

É importante ressaltar que o aluno do curso de Letras também assume o papel de formador ao ingressar no curso. No entanto, parte significativa deles adota uma postura passiva diante da própria formação. Sobre essa passividade, Castro (2004), ao relatar sua pesquisa sobre representações de alunos de inglês em um curso de Letras, alerta que os formandos parecem não ter consciência de sua responsabilidade ativa no processo de aprendizagem, atribuindo-a a outros fatores como a estrutura da universidade, recursos, atividades e mesmo ao formador. Nesse mesmo trabalho, a pesquisadora enfatiza ainda, que durante a sua pesquisa, observou que os alunos valorizavam o papel da professora formadora e a ela atribuíam o sucesso ou insucesso do processo de formação.

De fato, os papéis do formador são essenciais, mas esses profissionais por mais comprometidos que possam ser não movem montanhas sozinhos. Nesse sentido, o professor de LI em formação inicial precisa (re)conhecer que a formação do professor e a escola compõem elementos essenciais na construção de uma sociedade com menos discrepâncias sociais e mais justa. Para isso, é necessário priorizar a formação de professores em todas as áreas, sem se preocupar apenas com a titulação, mas com o desenvolvimento desses docentes que em pouco mais de quatro anos estarão formando outras pessoas.

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos em que esta pesquisa se fundamenta. Para compreender os papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de LI, procuramos realizar, na primeira seção, uma breve perspectiva histórica do ensino da LI no Brasil. Apresentamos alguns importantes estudos a respeito da área de formação de professores de língua(s) e discutimos o perfil do professor egresso dos cursos de

Letras na perspectiva do formador, dos referenciais legais e dos professores em formação. No capítulo seguinte, discutiremos os referenciais metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Capítulo 3 – REFERENCIAL METODOLÓGICO

3.1 Metodologia da Pesquisa

Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 33)

Introdução

Este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa (ALMEIDA FILHO, 2005; DENZIN & LINCOLN, 2006; MARTINS & THEÓPHILO, 2007; GERGEN & GERGEN, 2006) de caráter interpretativista (ERICKSON, 1986; CANÇADO, 1994; SCHWANDT, 2006) com fundamentos metodológicos do estudo de caso exploratório (FREEBODY, 2003; STAKE, 1994; ERICKSON, 2001; BOGDAN & BIKLEN, 1998). Os participantes da pesquisa serão uma professora formadora responsável pela disciplina ‘Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas’ no curso de letras de uma universidade pública federal e quatro alunas formandas.

Neste capítulo, fundamentamos os recursos metodológicos utilizados na abordagem investigativa, na escolha do contexto e dos participantes e na coleta e análise dos dados que compõem a presente pesquisa. Conforme explicitado na Introdução, esta investigação teve por objetivo responder às seguintes perguntas da pesquisa:

1. Quais são os papéis do formador no processo de (trans)formação inicial de professores de língua inglesa?
2. Qual é o perfil do professor egresso de acordo com as diretrizes curriculares, na perspectiva do formador com a perspectiva do formando e se a atuação do formador está de acordo com esses perfis?

Este capítulo está dividido em quatro partes: na primeira, situaremos a pesquisa em Linguística Aplicada dentro do campo da pesquisa qualitativa de caráter interpretativista e apresentaremos as razões para a escolha do método estudo de caso exploratório. Na segunda, trataremos sobre como o(a) pesquisador(a) decide adotar procedimentos de coleta e análise dos dados. Em seguida, descreveremos os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise, as garantias de veracidade, os participantes e o contexto da pesquisa.

3.2 Pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada

A pesquisa qualitativa é, segundo Denzin & Lincoln (2006, p. 16), “em si mesma um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas”. Nos dias de hoje, a pesquisa qualitativa não pertence somente a uma área. O seu significado é diferente em cada uma das áreas do conhecimento humano. Essa diversidade de termos e conceitos dificulta uma definição unânime do que seja pesquisa qualitativa. Todavia, Denzin & Lincoln (*ibidem*, p. 17) sugerem uma definição que nos parece a mais apropriada para entendermos o significado da pesquisa qualitativa e sua aplicabilidade nas pesquisas em educação e mais especificamente em Linguística Aplicada:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. DENZIN & LINCOLN (2006, p. 17)

Outro ponto ressaltado por Martins & Theóphilo (2007, p. 135-137) e de interesse para esta pesquisa é a de que para melhor entender o que é uma pesquisa qualitativa é importante também saber o que é uma pesquisa quantitativa. Para os autores (*ibidem*), a pesquisa quantitativa deve ser adotada quando for possível e viável à mensuração e quantificação dos dados coletados. Por conseguinte, a qualitativa deve ser adotada nas situações em que o pesquisador necessite explorar os aspectos psicológicos das pessoas por duas principais razões. Primeiramente, para compreender a complexidade do fenômeno analisado e segundo, quando o funcionamento desse processo só puder ser analisado por meio da observação das interações relacionadas ao objeto de estudo.

Deste modo, entendemos que pode ser estabelecida uma íntima relação entre os usos e os significados da pesquisa qualitativa e as pesquisas em Linguística Aplicada. Com a intenção de elucidar essa visão da pesquisa qualitativa em (LA), no quadro a seguir, reproduziremos a contraposição entre as perspectivas da pesquisa qualitativa e quantitativa proposto por (ALMEIDA FILHO, 2005 *apud*, FREITAS, 2008, p. 19):

PESQUISA QUANTITATIVA	PESQUISA QUALITATIVA
Particularista; busca detalhes para categorizá-los.	Globalista; holística; lida com dados singulares.
Centrado no produto; nos resultados.	Centrado no processo.

Distância dos dados; visão-ética (de fora).	Proximidade aos dados; visão ética (de dentro).
Poder de generalização; estudo de múltiplos casos.	Sem poder de generalização; estudo de casos únicos.
Objetividade.	Subjetividade controlada.
Positivismo lógico; busca fatos ou causas para fenômenos sociais pouco se atendo a estados subjetivos dos sujeitos.	Fenomenologismo: busca compreender / interpretar o comportamento humano a partir de um quadro interno de referências do sujeito.
Não fundado na realidade; voltado para a verificação confirmatória; reducionista, inferencial e hipotético-dedutiva.	Fundado na realidade; voltado para a heurística (descoberta); exploratório; descritivo e indutivo.
Pressupõe realidade estável.	Conta com realidade dinâmica.
Confiável; “duro” e replicável quanto aos dados.	Válido; “real”; “rico” e “profundo” nas interpretações.
Métodos testadores de hipóteses (busca o certo x errado; verdadeiro x falso).	Métodos fortalecedores de hipóteses.
Mensuração interventiva e controlada.	Observação natural e com controle (com filtros) da subjetividade através do cotejo de dados de mais de uma fonte.

Quadro 6: Paralelo entre a pesquisa quantitativa e qualitativa
 Fonte: (ALMEIDA FILHO, 2005 *apud*, FREITAS, 2008, p. 19)

Ao apresentar esse quadro, o autor (*op cit*) explicita os pressupostos que compõem o paralelo entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa e elucida que a intenção não é sobrepor uma abordagem à outra, e sim, reconhecer quando devemos adotar uma à outra. Além desse esclarecimento, concordamos com o autor (*op cit*) em relação às características da pesquisa qualitativa que investigam questões emergentes da realidade do cotidiano em seus ambientes naturais e consideram o investigador como principal instrumento de coleta de dados, quando exemplificado o fenomenologismo que busca compreender / interpretar o comportamento humano a partir de um quadro interno de referências do sujeito.

Denzin & Lincoln (2006, p. 23) corroboram o paralelo acima exposto ao afirmarem que dentre as principais diferenças das duas abordagens estão a de que “os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade”, construindo assim, uma íntima relação entre o pesquisador e o que é pesquisado, sem deixar de considerar as possíveis limitações da pesquisa. Enquanto os estudos quantitativos potencializam “o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos.”, em outras palavras, enfatizam a dimensão mensurável da realidade.

Frente aos inúmeros desafios que a realidade atual nos impõe, dentre eles, a velocidade com que as informações precisam ser renovadas, a busca pela praticidade e objetividade dos aspectos que envolvem as mais diversas questões sociais, ressaltamos ainda, a importância da reflexividade na postura do pesquisador qualitativo. A esse respeito, corroboramos a visão de (GERGEN & GERGEN, 2006, p. 369) sobre o que os pesquisadores buscam:

(...) formas de demonstrar as suas audiências sua situacionalidade histórica e geográfica, seus investimentos pessoais na pesquisa, as diversas tendenciosidades que trazem para seu trabalho, suas surpresas e “desgraças” no processo de empenho para a realização da pesquisa, como suas escolhas de tropos literários conferem força retórica ao relatório de pesquisa, e/ou os aspectos em que evitaram ou suprimiram certos pontos de vista.

De acordo com Lüdke & André (1986, p. 1-10), a construção da ciência é um fenômeno social por excelência e não um privilégio de alguns. Deste modo, a pesquisa qualitativa em educação aproxima a ciência da vida profissional do educador, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. Em outras palavras, essa postura sincera do pesquisador confere maior verossimilhança à pesquisa qualitativa, além de possibilitar que outros pesquisadores tenham o seu trabalho como referência para a realização de pesquisas posteriores na área de educação. Para isso, enfatizamos que seria também relevante investir em pesquisas alinhadas com os diferentes contextos de formação de professores e que contribuam para a investigação da prática do formador de professores de línguas.

3.3. Caráter interpretativista

A respeito do caráter interpretativista da pesquisa em LA, é importante ressaltar que:

O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. (MOITA LOPES, 1994, p. 331)

Com base no argumento acima, podemos afirmar que o próprio pesquisador é visto como instrumento de pesquisa ao submeter os dados coletados a sua análise particular, ao seu olhar único, ou seja, a sua leitura de mundo. No entanto, ainda que defensora da visão particular do pesquisador, essa perspectiva procura acercar-se de cuidados para expressar um recorte o mais fiel possível, da realidade observada. Para isso, torna-se essencial que o

pesquisador acerque-se de critérios que possibilitem fazer a sua leitura da realidade observada sem deturpá-la, ou seja, “o significado não é o resultado da intenção individual mas de inteligibilidade inter-individual” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Em outras palavras, segundo Antonowitz & Giroux (1991, p. 93 apud MOITA LOPES, 1994, p. 331) “o significado é construído socialmente”, ou seja, na perspectiva interpretativista “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem.”

Tendo em mente a necessidade de compreender as relações estabelecidas no contexto pesquisado e considerando que segundo Moita Lopes (1994, p. 334) “o que o pesquisador deseja é entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo”, vemos como fundamental considerar as perspectivas dos atores envolvidos no processo de formação inicial de professores de LI, o que corrobora a visão de Moita Lopes (1994, p. 331) de que “na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo”. A partir desses princípios interpretativistas, consideramos durante a coleta e análise dos dados de vital importância as perspectivas da professora formadora, das alunas formandas e dos referenciais legais.

Ao examinar as três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa (interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social), concordamos com a argumentação de (SCHWANDT, 2006, p. 197) a respeito das três formas de tradução da perspectiva interpretativista bem como, a exposição de alguns aspectos em comum, como apresemos abaixo:

- Todas consideram a ação humana significativa;
- Evidenciam um compromisso ético na forma de respeito e de fidelidade em relação à experiência de vida;
- A partir de um ponto de vista epistemológico, compartilham do desejo de enfatizar a contribuição da subjetividade humana em relação ao conhecimento sem sacrificar, desse modo, a objetividade do conhecimento.

Diante dos aspectos expostos e da possibilidade de empreender métodos para compreender a subjetividade das ações dos participantes da pesquisa, consideramos a perspectiva interpretativista a mais apropriada para este estudo. Em primeiro lugar, por se

tratar de um processo de investigação a respeito dos papéis do formador no processo de (trans)formação inicial de professores de língua inglesa e as implicações dessa atuação para o ensino de (LEM). Em segundo lugar, por enfatizar o significado das formas de interação entre as pessoas como participantes e também por exigir que o pesquisador realize registros criteriosos e leituras cuidadosas na descrição dos eventos.

Como descrito por Erickson (1986, p. 120), ao afirmar que “a pesquisa interpretativista combina a análise de detalhes do comportamento e significado na interação social cotidiana com a análise do contexto social mais amplo”, entendemos que esse tipo de pesquisa compõe parte do contexto social e não pressupõe a existência de categorias pré-estabelecidas de observação antes de entrar em campo e, sim durante os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Segundo Cançado (1994, p. 55), a perspectiva interpretativista abrange o contexto social, suas interações e os participantes envolvidos, com enfoque nas ações humanas. Para a autora, essa abordagem potencializa uma compreensão fidedigna da realidade por meio da interação entre as pessoas.

Por isso, entendemos que a perspectiva interpretativista no contexto educacional nos possibilite documentar as interações entre professores e alunos por meio dos instrumentos de coleta de dados que incluem a utilização de questionários, entrevistas, notas de campo, gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento e observação.

3.3.1. Estudo de caso

Para responder às perguntas de pesquisa anteriormente explicitadas, escolhemos o estudo de caso exploratório como método. Em seguida, apresentaremos as razões para essa escolha.

Em um artigo em homenagem aos sessenta anos da Linguística Aplicada (LA), com o objetivo de responder à pergunta: quais os principais métodos utilizados nas pesquisas em LA, Menezes (2009, p. 1-24) analisou os métodos de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados em 1446 artigos internacionais e 691 artigos nacionais durante a última década. Conforme reproduzimos no quadro abaixo:

Métodos	RBLA	ESpecialist	LE	TLA	DELTA	Total
Estudo de caso	42	62	29	34	16	183
Revisão de literatura	22	21	29	9	63	144
Ensaio	20	9	20	38	56	143
Análise de corpus	4	10	14	19	29	143
Análise de textos	3		4	4	9	76
Experimento	2	4	6	1	3	20
Entrevistas	1	3	3	7	1	16
Pesquisa Etnográfica		2	2	3	1	15
Pesquisa-ação		2	3	3		8
Questionários	1		4	2		8
Análise de corpora	2	2		2		7
Análise de narrativa	1		2	1		6
Análise de prova				4		4
Análise de sentenças					3	4
Análise de software	1			1		3
Estudo Piloto	1			1		2
Análise de documentos oficiais	1		1			2
Pesquisa de link na web		1		1		2
Análise de filmes		1			1	2
Proposta de Trabalho didático			1		1	2

Análise de curso			1	1		2
Análise de manuais de ensino de língua				2		2
Análise de livros didáticos				2		2
Análise de inquéritos					2	2
Análise de programa televisivo					2	2

Quadro 7: Dados metodológicos em periódicos nacionais

Fonte: (MENEZES, 2009, p. 1-24)

Conforme leitura do quadro acima, podemos constatar que na produção nacional destaca-se o estudo de caso com 183 artigos, o que pode indicar uma diferença na concepção de pesquisa brasileira, que demonstra afastar-se dos modelos experimentais. Ante ao exposto, esta pesquisa se propõe a contribuir para a agenda de pesquisas em LA que utilizam o estudo de caso como método.

Ao realizar um estudo de caso, o investigador procura retratar com a maior riqueza de detalhes possível o que aconteceu dentro dos limites do fenômeno observado, selecionando, deste modo, as situações, os discursos e mesmo as expressões que indiquem a intenção dos participantes durante determinada interação.

Segundo Freebody (2003, p. 81 *apud* KOL, 2009, p. 44), há três estratégias do estudo de caso que podem ser usadas com finalidades exploratórias, explicativas e descritivas. Na estratégia exploratória, o trabalho de campo, juntamente com os procedimentos e coleta de dados predominam sob um pré-projeto de pesquisa, sendo o estudo orientado pelas ações transcorridas. Na modalidade explicativa, o foco está na identificação das causas do fenômeno observado com a finalidade de que essas percepções possam dialogar com a teoria já existente a esse respeito. Já na modalidade descritiva, há uma análise criteriosa de “uma hipótese sobre relações de causa e efeito, a partir de uma teoria descritiva que poderá ou não dar conta dos fenômenos observados no caso em estudo” (*op cit*).

Para Yin (1994, p.13) o estudo de caso é um processo de investigação empírica com a finalidade de investigar um fenômeno contemporâneo no contexto real em que este

ocorre. Para isso, o autor (*op cit*) ressalta ainda que é necessário que o investigador utilize-se de múltiplas fontes de dados para que seja possível proceder à triangulação desses registros e conferir verossimilhança à pesquisa realizada.

Se o estudo de caso incide sobre um caso particular, examinado em profundidade, toda forma de generalização não é por isso excluída. Com efeito, um pesquisador seleciona um caso, na medida em que este lhe pareça típico, representativo de outros análogos. As conclusões gerais que ele tirará deverão, contudo, ser marcadas pela prudência, devendo o pesquisador fazer prova de rigor e transparência no momento de enunciá-las (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 156)

É exatamente por aludir ao rigor e transparência durante os processos de coleta e análise de dados e por possibilitar a descrição e explicação de um fenômeno em particular pertencente ao tema sobre formadores de professores que a modalidade do estudo de caso exploratório nos chamou a atenção e pareceu-nos a estratégia mais indicada para a realização deste estudo.

3.3.2 Postura do pesquisador

A respeito do comportamento do observador, Bogdan & Biklen (1998, p. 122) afirmam que em pesquisa qualitativa, os participantes são as pessoas que naturalmente encontramos no campo de pesquisa, mas o pesquisador deve considerar-se como um objeto de exame minucioso também. Isto é, o pesquisador representa um instrumento de coleta de dados. Por isso é muito importante parar para fazer um balanço do próprio comportamento, das hipóteses, e de tudo aquilo que possa afetar os dados a serem coletados e analisados. Muito do material é discutido na seção sobre notas de campo reflexivas e voltado para esta preocupação, mas a parte descritiva das notas também deverá conter outras informações que caracterizem o contexto observado. Apesar do dever de tentar minimizar o efeito do pesquisador sobre o contexto, sempre se espera algum impacto. Manter um registro cuidadoso com o comportamento pode ajudar a avaliar influências nocivas.

Contudo, ao inserir-se na realidade da sala de aula, o pesquisador pode modificar e ser modificado pelo contexto, pois se torna parte dele e além de observar os outros, pode também estar se observando. Por isso, é preciso ser cauteloso e procurar manter um distanciamento que o possibilite observar com os olhos de quem analisa os significados das interações.

3.4 Contexto e Participantes

Nesta parte, discorreremos inicialmente sobre o contexto do estudo no qual se insere o curso de Letras analisado e atua a professora formadora, foco desta pesquisa, e, sobre o curso propriamente dito. Em seguida, apresentamos os participantes da pesquisa.

3.4.1 Contexto da pesquisa

A Instituição Pública de Ensino Superior na qual foi desenvolvida a pesquisa é o local de trabalho da professora formadora, protagonista dessa pesquisa e está localizada no maior campus da cidade. É importante ressaltar que consideramos a professora formadora protagonista do trabalho científico em questão e não do processo de (trans)formação inicial de professores de LI.

Trata-se da única universidade pública da região. O curso de Letras em questão está inserido no Instituto de Letras fundado em 1962 e que atualmente é composto por três departamentos. A disciplina cujas aulas observamos, faz parte da matriz curricular do curso de Licenciatura em Língua inglesa de um dos departamentos.

Os três departamentos ministram as disciplinas dos cursos de Letras com licenciatura em diversas línguas, conjuntamente. Nesses cursos, os alunos podem obter o grau de bacharel ou licenciado nas áreas de Português, Inglês, Espanhol, Francês, Japonês e Português do Brasil como Segunda Língua ainda, bacharelado. O Instituto oferece o curso de Letras Inglês no período diurno. O turno do curso escolhido foi o matutino, devido ao interesse pela disciplina ministrada e à disponibilidade de horários da pesquisadora.

Os cursos funcionam por sistema de créditos, sendo que o aluno planeja sua grade curricular, dentro de um tempo limite para o cumprimento dos créditos das disciplinas. O Instituto oferece ainda, cursos de pós-graduação: mestrado e doutorado em Linguística; mestrado e doutorado em Literatura e mestrado em Linguística Aplicada. Para o cumprimento das disciplinas voltadas à aprendizagem de uma LE, o departamento no qual o curso de Letras em questão está inserido, conta com um Laboratório de Línguas Estrangeiras. A instituição também implementou uma espécie de convênio entre os cursos de graduação e pós-graduação por meio do qual os alunos podem cursar uma disciplina oferecida a nível de pós-graduação e aproveitar os créditos na graduação ou mesmo, posteriormente, ao ingressar no programa de

pós-graduação. Essa característica da instituição demonstrou motivar muito os alunos a continuarem uma formação permanente e isso constitui um diferencial.

A origem dos alunos varia: alguns são egressos da rede pública de ensino e outros do ensino privado, com idade entre 22 e 30 anos. Uma parte significativa desses alunos, que cursa os semestres mais avançados já atua como professor de línguas em cursinhos livres.

Essa situação se reflete no desempenho dos alunos do curso Letras em questão que por trabalharem, não contam com muito tempo para dedicação aos estudos, embora, muitos deles tenham demonstrado bastante envolvimento, por conseguinte, demonstram um certo conhecimento dos tópicos desenvolvidos na disciplina por já vivenciarem alguns aspectos em sala de aula.

Após essa breve explicação do contexto da pesquisa, passamos à apresentação do curso propriamente dito.

3.4.2 O curso de Letras na instituição em questão

Os cursos de Letras nessa universidade, conforme descrito no site da instituição, possuem as seguintes habilitações: o bacharelado “para quem quer ser pesquisador ou trabalhar com revisão” e licenciatura “para quem pretende atuar como professor de Língua Portuguesa, Espanhola, Francesa, Inglesa e Japonesa”. Ainda, segundo o site, a estas habilitações se somarão em breve mais três novos bacharelados em: Linguística Aplicada, em Línguas Estrangeiras Aplicadas e em Tradução Espanhol.

A respeito da estrutura dos cursos, os alunos que optam pelos cursos de Letras, conforme exposto no site da instituição, estudam não só gramática da língua de sua opção, mas também áreas como a linguística – que estuda a origem e as transformações de determinado idioma –, a literatura e a leitura crítica de textos. A esse respeito, Freire (2008, p. 1) afirma que “Os alunos muitas vezes entram esperando estudar análise sintática e aprender mais sobre os pronomes. Esses ficam frustrados ao descobrir que serão bombardeados com diversas teorias sobre a linguagem e que cada uma delas tem seus erros e acertos, que não existe uma só verdade”. Para isso, os alunos de qualquer um dos cursos têm disciplinas obrigatórias nos três departamentos citados anteriormente. Além das matérias do próprio instituto, os alunos de bacharelado e licenciatura ainda recebem formação em outras ciências como Pedagogia e Psicologia.

Verificamos no site da instituição, apenas uma breve explicação sobre a quem se destina cada um dos cursos. Assim sendo, os cursos do Instituto de Letras que possuem as habilitações bacharelado destinam-se a quem quer ser pesquisador ou trabalhar com revisão. Em adição, os cursos de licenciatura destinam-se a quem pretende atuar como professor de Língua Portuguesa, Francesa e Inglesa.

No entanto, a respeito do perfil de professor egresso, não conseguimos visualizar, de acordo com o site, o que a instituição espera dos professores de língua inglesa egressos do curso de Letras. Como dentre os objetivos da pesquisa, está o de verificar como é esse perfil desejado pelo formador, pelo professor em formação inicial e proposto pelos referenciais legais, focamos a pesquisa nas perspectivas dos participantes no recorte observado.

3.4.3 A disciplina: cenário da formação

A disciplina que serviu como cenário desta pesquisa intitula-se ‘Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas’. Essa disciplina integra as matrizes curriculares dos cursos de Letras e a razão para isso é a sua importância no ensino/aprendizagem de LE na educação básica.

Considerando as diretrizes curriculares do ensino de LEM, a disciplina em questão, tem a finalidade de estudar criticamente questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de LI, bem como de promover reflexões e produtivas discussões a respeito da formação do professor de línguas. Outra vertente importantíssima dessa parcela de formação dos professores é a articulação de prática e teoria em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências, dentre outras características inerentes ao bom professor de LE. Também, não podemos esquecer de que nessa disciplina, o aluno deve ter a oportunidade de contato com os diferentes contextos institucionais de atuação ligados à formação inicial e contínua. Deste modo, podemos afirmar que se trata de uma disciplina refletidamente importante na formação de professores de LI.

Diante disso, em uma proposta de estudo a respeito da política de ensino de LEM no ensino fundamental da rede pública de ensino, CHAGURI & AZEVEDO (2009, p. 8), fazem algumas considerações relevantes para esta pesquisa:

(...) é grande a responsabilidade do poder público ao propor as novas implementações que estão subjacentes na DCE-LE, de forma a nortear a prática metodologia de ensino do professor em sala de aula, a fim de que a LEM constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade lingüística e

cultural, de modo que se engaje discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive.

A partir dessas considerações, compreendemos que além do que ressaltam os autores sobre a necessidade urgente de novas iniciativas que discutam perspectivas críticas do caráter político educacional da educação em LEM (*op cit*, p. 9) é igualmente urgente que se analise criteriosamente implementações de políticas educacionais voltadas aos formadores metodólogos de LEM, para que a qualidade de formação propiciada aos futuros professores durante essa disciplina os aproxime da realidade da sala de aula de LEM da escola pública e possa encantá-los. Em decorrência com o objetivo de contribuir para a prática de ensino do professores de LEM, ressaltam a importância do ensino de LE.

3.4.4 Participantes da pesquisa

Os *Referenciais para Formação de Professores* consideram como “formadores”, todos os profissionais que desenvolvem práticas de formação inicial ou continuada de professores, professores de cursos de habilitação em nível médio ou superior e ainda, os profissionais técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, profissionais das equipes técnicas das escolas, profissionais de organizações não governamentais (ONGs) que desenvolvem práticas de formação em serviço, docentes universitários das áreas pedagógicas e demais disciplinas e tutores dos programas de formação à distância. Embora não desconsideremos o papel formador desses profissionais, é importante especificar que nesta pesquisa, os formadores de professores são entendidos como os professores responsáveis pelas disciplinas de Didática/Prática de Ensino e supervisores do estágio e no contexto estudado, a professora responsável pela disciplina Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas.

Inicialmente, a ideia da pesquisa era investigar os papéis do professor formador na (trans)formação inicial de professores de línguas por meio da investigação do perfil de egressos desejado pela professora formadora e o perfil proposto nas diretrizes educacionais. No entanto, à medida que começamos a frequentar as aulas, observar e conversar com os alunos percebemos que considerar as expectativas dos alunos em relação ao perfil de professores que eles desejam ser também é essencial, uma vez que os formandos, na maioria

dos casos, entram no curso de Letras com o entendimento de que após concluírem o curso serão professores de línguas qualificados.

Após essa impressão inicial, iniciamos uma sondagem para escolher os participantes da presente pesquisa. É importante ressaltar que alguns alunos por já terem um contato inicial por meio de outras disciplinas, demonstraram boa vontade e interesse em participar da pesquisa. No entanto, desses, apenas três responderam ao primeiro instrumento de pesquisa aplicado, o questionário.

Os participantes da pesquisa foram duas professoras universitárias de língua inglesa e duas alunas formandas do curso de Letras Inglês. Trata-se de uma sala de 6º semestre composta por 15 (onze) alunos, porém, na data de aplicação dos questionários, havia 11 (onze) estudantes presentes, dos quais em razão da disponibilidade e maior frequência de contato, escolhemos quatro. No entanto, uma das estudantes, jamais respondeu a qualquer um dos instrumentos de pesquisa e uma outra, possível participante, só respondeu ao questionário. Desse modo, ficamos com duas participantes que responderam a todos os instrumentos.

O quadro a seguir resume as informações pessoais e profissionais dos participantes cujos nomes são fictícios com o propósito de preservar suas identidades.

Participantes	Atuação	Formação/ Titularidade	Experiência profissional
Matilde	Professora formadora	Mestre em TESOL (ensino de inglês a estrangeiros) pela MICHIGAN STATE UNIVERSITY, 1972 - 1973.	Professora de LI há 26 anos e formadora de professores há 22.
Fabiana	Professora formadora substituta	Graduada em Letras Inglês (2008)	Professora de LI em cursinhos livres há 4 anos.
Leandra	Professora de LI em formação inicial	Formanda em Letras Inglês e Português (UnB), concluindo em	Ajudante de professora das do equivalente às séries iniciais nos EUA.

		2010.	Professora em cursinho livre há três anos e meio.
Karen	Professora de LI em formação inicial	Graduada em Arquitetura e Urbanismo (2009). Letras Inglês e Português (UnB), concluindo em 2010.	Professora de LI em cursinhos livres há dois anos.

Quadro 8: Perfil das participantes

3.5 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa, de natureza qualitativa, contou com os seguintes instrumentos de coleta de dados abaixo descritos:

3.5.1 Observação

Nesta pesquisa o nosso interesse pela observação tem como foco os papéis do formador na (trans)formação inicial do professor de língua inglesa. Para tanto, valemo-nos de técnicas de observação descritiva e reflexiva.

A observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sobre determinados aspectos da realidade, pois colabora com o pesquisador na identificação de tendências das quais os participantes da pesquisa podem não ter consciência, mas que de alguma forma orientam o seu comportamento. A esse respeito, Erickson (1986) ressalta que a pesquisa interpretativista deve realizar-se a partir do contexto social e não e não de categorias pré-estabelecidas de observação antes de entrar em campo. Em outras palavras, o mais indicado seria como sugere Erickson (1986, p. 120) coletar e interpretar os dados de

um modo que combine a análise de detalhes do comportamento dos participantes com o seu significado na interação social cotidiana e o análise frente ao contexto social mais amplo.

Sobre essa forma de coletar dados, Rees (2002, p. 129) ressalta que a realidade observada deve ser considerada construída, dinâmica e contextualizada. Do ponto de vista epistemológico apoiado na teoria do conhecimento, considera-se que o pesquisador deve estar inserido em um contexto histórico-social. Em outras palavras, toda observação da vida humana é construída e subjetiva. A metodologia da pesquisa qualitativa é interpretativa e o estudo é feito por meio da observação. Por meio da observação, o pesquisador tenta, primeiro, entender o comportamento humano do ponto de vista do sujeito observado para, daí, combinar teoria e dados.

3.5.2 Notas de campo

Quanto à definição das notas de campo, usamos os estudos de Bogdan & Biklen (1998, p. 121), nos quais os autores afirmam que as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. Sendo o primeiro descritivo onde a preocupação é a de fornecer uma imagem do cenário, das pessoas, ações, e das conversas, como foram observadas. O segundo, o reflexivo, que corresponde à parte que capta o estado de espírito do observador, suas ideias e preocupações.

A parte descritiva das notas de campo é a maior parte, representa, objetivamente, o melhor esforço do pesquisador em documentar os detalhes do que ocorreu em campo. O objetivo é capturar um recorte da realidade. O pesquisador deve estar consciente de que toda descrição representa escolhas e decisões, até certo ponto - decisões sobre o que pode ser dispensável ou não. O pesquisador qualitativo procura agir com rigor no âmbito destas limitações. Sabendo que o cenário não pode nunca ser totalmente capturado. O observador se dedica a transmitir, tanto quanto possível, em suporte de papel, dentro dos parâmetros do objetivo do projeto de pesquisa o que observou.

Nas notas de campo reflexivas o pesquisador registra o lado mais subjetivo da sua jornada. A ênfase está nas especulações, sentimentos, problemas, ideias, pressentimentos, impressões e preconceitos. A expectativa é que o pesquisador deixe tudo à mostra: confesse seus erros, suas insuficiências, os seus preconceitos, seus gostos e aversões. Especular sobre o que pensa que está aprendendo, sobre o que fará a seguir e qual poderá vir a ser o resultado do estudo. O propósito da reflexão aqui não é fazer terapia. O objetivo é melhorar as notas de campo. Ao final de um conjunto de notas de campo, o pesquisador deve reservar um tempo

para contemplar o dia de experiência, especular sobre o que teorizou e obter informações adicionais, além de planejar a próxima observação.

A respeito do processo de escrita das notas de campo, Bogdan & Biklen (*ibidem*, p. 127-129) chamam a atenção para as falhas da memória e sugerem algumas dicas úteis a serem empregadas na documentação das notas de campo:

- Não procrastinar, pois quanto maior o tempo entre a observação e o registro das notas, mais pobre ficará a informação relembrada;
- Não discutir sobre a sua observação antes de registrá-la, pois algumas confusões podem surgir a partir de comentários com colegas;
- Encontrar um lugar calmo longe das distrações e com equipamento adequado para registrar as informações;
- Reservar um tempo adequado para completar as notas, ou seja, planejar como irá aproveitar o tempo;
- Escrever frases-chave ou algo que ajude a recuperar a informação de forma rápida;
- Tentar cronometrar o tempo ao longo da sessão de observação para facilitar a organização do esboço;
- Passar os diálogos da mente para o papel, pois as idéias são furtivas e algumas pessoas realmente transcrevem melhor o que pensam por meio das palavras;
- Se, depois de terminar uma sessão de notas, perceber que algo foi esquecido, procurar acrescentar;
- Não se preocupar em obter tudo da primeira vez;

Além das valiosas orientações acima relacionadas, os autores (*op cit*) também afirmam que por meio das notas de campo também podem ser feitas as reflexões sobre o método utilizado. As notas de campo devem conter informações sobre os procedimentos e estratégias empregados no estudo. Avaliar o que tem sido realizado e aquilo que ainda está para ser feito possibilita reflexões sobre o método. Essas reflexões podem ajudar o pesquisador a pensar sobre problemas metodológicos que terá de enfrentar e a tomar decisões sobre eles. Ao final, as discussões metodológicas irão permitir escrever uma explicação do que foi feito, ou seja, os caminhos percorridos para chegar aos resultados a serem apresentados.

3.5.3 Gravações

As aulas gravadas em áudio foram usadas para a percepção do desenvolvimento e reflexão da professora formadora. Por meio delas pretendemos entender os processos de reflexão e transformação pelos quais os participantes passam.

Ao fazermos uso desse instrumento nos baseamos no emprego apenas da parte de áudio contida na metodologia de avaliação em educação. A partir da proposta metodológica de Guba & Lincoln (1985), essa metodologia se divide em cinco principais fases ou procedimentos: a) imersão; b) mergulho; c) validação; d) devolução e; e) divulgação. Essas fases se articulam com o vídeo de maneira complementar e interativa. Portanto, as gravações em áudio se representam, nessa pesquisa, uma documentação contendo relatos extraídos de experiências úteis tanto para o observador participante que os estudará e os avaliará, quanto para os participantes. Além de possivelmente orientarem ações futuras do formador a partir da reflexão sobre lições extraídas de suas práticas.

Uma das grandes vantagens e razões para a escolha deste instrumento é o fato de que o áudio apresenta a possibilidade de se revisitar o campo a qualquer momento, por meio de possibilidades múltiplas de leitura do que foi vivenciado.

Deste modo, esta pesquisa tem a intenção de apresentar à professora formadora uma reflexão sobre suas práticas por meio das sessões de visionamento dessas gravações. Para tanto, consideramos as etapas propostas pelo estudo de (LINCOLN & GUBA, 1985), que dividem o processo de avaliação em cinco fases principais: (1) imersão, que é o trabalho de registro de dados no campo, propriamente dito; (2) mergulho, possibilitando revisitar o campo num distanciamento temporal, onde são confirmadas ou levantadas novas evidências; (3) validação, momento em que o encontro dos interessados é registrado, permitindo novas análises; (4) devolução, onde uma síntese do estudo avaliativo é devolvido aos interessados na forma de vídeo-relatório; e (5) divulgação, onde uma catalogação de todo material gravado se faz necessária, para que um novo vídeo possa ser produzido e editado, divulgando resultados, preocupações e recomendações. O momento da triangulação não se encontra entre as fases de metodologia de avaliação, na medida em que este perpassa todas as fases anteriormente mencionadas não caracterizando, assim, um momento específico. É importante ressaltar que os passos das etapas citadas foram adaptados para o contexto da nossa pesquisa. Sendo que na etapa nº 4, apresentamos aos participantes apenas o relatório e não, o vídeo-relatório e na nº 5,

a divulgação foi feita por meio de sessão reflexiva por meio de apresentação dos dados e discussão sobre os mesmos.

3.5.4 Questionários

Foram elaborados dois tipos de questionários, um aplicado às professoras formadoras e outro, às alunas formandas. Ao construirmos as perguntas desse instrumento, consideramos a perspectiva interpretativista de Erickson (1986). Com base nessa do autor, Cançado (1994) sugere que uma das principais formas de obter o corpus da pesquisa é perguntando.

Quanto ao uso de questionários em pesquisas qualitativas, Vieira Abrahão (2006, p. 221-222) traz algumas das vantagens desse instrumento ao citar McDonough & McDonough (*apud*, VIEIRA ABRAHÃO, 2006). Embora os questionários possam ser muito trabalhosos na sua elaboração, apresentam as seguintes vantagens ao pesquisador: o conhecimento que se necessita é controlado por perguntas, o que garante precisão e clareza; podem ser utilizados em pequena e grande escala; os dados podem ser coletados em diferentes locais.

Dentre as opções de itens fechados, itens em escala e itens abertos para a elaboração dos questionários, ficamos com a última, pois como afirma Vieira Abrahão (*ibidem*, p. 222), os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos participantes. Buscando respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados. Deste modo, as perguntas abertas requerem um tratamento mais sofisticado na análise dos dados.

Vieira Abrahão (*ibidem*) comenta ainda sobre o questionário misto que envolve questões fechadas e outras abertas e que tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças que comprovem ou não os dados coletados por meio de métodos qualitativos.

3.5.5 Entrevista individual semiestruturada

Para realizarmos as entrevistas com os participantes, partimos do pressuposto de que para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o pesquisado relembre parte de sua vida. Para tanto, utilizamos as entrevistas semiestruturadas conforme o desenrolar da pesquisa e com a finalidade de esclarecer algumas respostas contidas no questionário previamente aplicado aos participantes.

Nas entrevistas semiestruturadas combinamos perguntas abertas e fechadas, onde os participantes tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Seguimos as questões previamente definidas, mas conduzimos a entrevista de forma muito semelhante à de uma conversa informal. Mantivemo-nos atentos para que as discussões fossem direcionadas ao assunto de interesse. Por isso, tivemos que fazer algumas perguntas adicionais com a intenção de elucidar questões que não pareciam estar tão claras para ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o participante estivesse “fugindo” ao tema em discussão.

As técnicas de entrevista aberta e semiestruturada também tiveram como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre a entrevistadora e as entrevistadas favoreceu as respostas espontâneas. Essa modalidade de entrevista, também possibilitou uma abertura e uma proximidade maior entre ambas as partes, permitindo que a entrevistadora tocasse em assuntos mais complexos e delicados, assim, quanto mais flexível a entrevista se fazia, maior era o favorecimento.

Sobre as dificuldades que eventualmente possam surgir ao utilizar esse instrumento, Fontana e Frey (1994, p. 361) ressaltam que “fazer perguntas e obter respostas é uma tarefa muito mais complexa do que possa parecer à primeira vista”, ou seja, exige uma série de cuidados que façam com que a posição do entrevistador seja a mais neutra possível evitando o esboço de qualquer opinião que possa sugerir a sua visão pessoal. Os autores (*op cit*) salientam ainda que, diante de qualquer dúvida do entrevistado a respeito do conteúdo da pergunta formulada, o entrevistador deve apenas repetir o enunciado, sem oferecer explicações complementares que não tenham sido previstas pelo roteiro inicial.

3.5.6 Sessão de visionamento

Segundo Vieira Abrahão (2006, p. 227), as sessões de visionamento também denominadas por alguns pesquisadores de sessões reflexivas consistem na exibição das gravações das aulas observadas, aos participantes. Nesta pesquisa, especificamente, foi realizada uma sessão reflexiva, em 08 de fevereiro de 2011, que consistiu na amostragem da análise dos dados à professora formadora, em particular, apenas com a presença das pesquisadoras. Solicitamos a permissão da professora para gravar a sessão reflexiva apenas em áudio com o intuito de transcrevê-la depois. À professora, foi dada toda a liberdade de discutir a análise dos dados a fim de comentar suas ações.

A respeito desse instrumento, Vieira Abrahão (*ibidem*, 2006) cita uma sessão de visionamento trazida por Erickson & Schultz (*apud* VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 228) e traduz um trecho de relevância para esta pesquisa, no qual são dadas algumas instruções ao participante antes da exposição ao vídeo já que pode ser constrangedor dirigir perguntas diretas ao pesquisado. O trecho diz o seguinte:

A rotina é que eu não farei qualquer pergunta, eu simplesmente deixarei você responder àquilo que parecer importante para você, qualquer coisa que te lembre das coisas sobre as quais você estava pensando ou que você pensou que talvez o garoto estivesse pensando como você estava se sentindo, como você achava que o aluno estava se sentindo... se foi uma sessão pouco confortável – onde você achou que ele entendeu o que estava acontecendo. Qualquer coisa que pareça importante. Apenas diga-me para parar e nós pararemos a fita. (ERICKSON & SCHULTZ, 1982, p. 60, tradução de VIEIRA ABRAHÃO)

Por compartilharmos a ideia de que as sessões de visionamento estão intimamente relacionadas à possibilidade de fazer com que o professor veja a sua prática e reflita sobre o que pode ser mudado em relação as suas ações em sala de aula, encerramos sobre os instrumentos metodológicos com a citação de Gimenez (2004) a esse respeito, na qual afirma que “a noção de reflexão como abordagem privilegiada pode provocar mudanças em níveis cognitivos.”

3.6 Procedimentos de Coleta de dados

Para iniciar a coleta de dados, observamos as aulas de alguns professores formadores do curso de Letras em questão. Primeiro, na disciplina – Linguística Aplicada na formação de professores de línguas (s), durante o segundo semestre de 2009. Posteriormente, a do formador responsável pela disciplina –Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada- e por último, a formadora responsável pela disciplina – Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. A principal razão de termos escolhido essa última disciplina justifica-se pela sua importância na formação de professores para atuar na educação básica das escolas públicas, e isso nos chamou a atenção, primeiro por causa da LEM que é disciplina presente do quinto ano em diante das escolas públicas.

3.7 Procedimentos de análise e garantias de verossimilhança

Após procedermos à coleta e a seleção dos dados, iniciamos a fase de revisão, transcrição e análise e neste momento, percebemos que as notas de campo nos foram muito úteis por trazerem descrições importantes sobre o que foi observado e também, por conterem impressões registradas durante as aulas observadas.

Posteriormente, demos início à fase de seleção e transcrição dos dados coletados. Nessa fase, apenas os materiais relevantes para a pesquisa foram considerados. Embora, as entrevistas tenham sido transcritas na íntegra.

Em seguida, iniciamos a análise propriamente dita dos dados selecionados, investigamos que aspectos caracterizam os papéis do formador que deseja preparar professores para atuarem em diversos contextos de ensino de LE bem como, quais os entendimentos do formador sobre os seus papéis e como essa compreensão pode refletir na sua prática de formação inicial dos professores de língua inglesa. Por outro lado, analisamos as congruências entre o perfil do professor egresso proposto pelas diretrizes curriculares, como é esse perfil na perspectiva do professor em formação inicial e por último, assim como é esse perfil na perspectiva do formador, se a atuação do formador está de acordo com o perfil de egressos proposto.

Os pressupostos teóricos discutidos no capítulo anterior serviram como base para a análise dos dados.

Para garantirmos a veracidade da pesquisa, procedemos à triangulação dos dados de acordo com alguns dos tópicos do protocolo de triangulação proposto por Flick (1998, p. 229) que consiste na triangulação de fontes de dados, em que se confrontam todos os dados obtidos; na triangulação da teoria, em que se abordam os dados a partir de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes; triangulação metodológica, em que, para aumentar a confiança nas suas interpretações, o investigador faz novas observações com base em seus registros ou múltiplas combinações metodológicas (aplicação de um questionário e de uma entrevista semiestruturada, etc.).

3.8 Triangulação dos dados

Seguindo a orientação de Barcelos (2007, p.61) na qual afirma que o uso de diversos instrumentos de coleta de dados sinaliza a complexidade e dinamicidade do tema pesquisado, utilizamos os seguintes instrumentos: observação e notas de campo, gravações em áudio, questionários, entrevistas semiestruturadas e sessões de visionamento.

Com essas orientações e o protocolo de triangulação, comentado anteriormente, proposto por Flick (1998), realizamos várias leituras e em cada leitura, relatamos olhares diferentes da interação entre os participantes da pesquisa. Durante a análise e interpretação dos dados, assim como um telespectador que assiste a um filme por diversas vezes e em cada uma delas enxerga importantes fatos, não observados num primeiro olhar, conduzimos a triangulação dos dados de acordo com o seguinte roteiro:

- ✓ Análise e interpretação das notas de campo descritivas e reflexivas;
- ✓ Triangulação;
- ✓ Análise e interpretação das respostas aos questionários;
- ✓ Triangulação;
- ✓ Análise e interpretação da transcrição das entrevistas;
- ✓ Triangulação;
- ✓ Diálogo dos dados interpretados com a teoria discutida no capítulo teórico;
- ✓ Triangulação;
- ✓ Posicionamento da autora.

Desse modo, procuramos fazer com que os procedimentos de triangulação dos dados permeassem cada uma das leituras realizadas durante a sua análise e interpretação.

3.9 Considerações éticas da pesquisa

A respeito das considerações éticas que devem ser levadas em consideração, corroboramos com Hilsdorf Rocha (2010, p. 13) ao afirmar que toda e qualquer pesquisa no âmbito aplicado, por naturalmente tornar-se pública e oficialmente validada, deve perceber-se como um importante recurso mediador de transformações sociais, em vários âmbitos, devendo, por isso, mostrar-se socialmente relevante e inerentemente ética .

Capítulo 4 – PRODUÇÃO: ANÁLISE DE DADOS

Nesse capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, na instituição pesquisada, com o estudo sobre os papéis do formador no processo de formação inicial de professores de LI. Esses resultados estão organizados em três seções: (4.1) a atuação da formadora de professores de LI, na qual relatamos e discutimos se a atuação dessa profissional está em consonância com o perfil de egressos que se deseja formar e com o perfil proposto pelas diretrizes curriculares e ainda com as expectativas dos alunos participantes; (4.2) os papéis da formadora na (trans)formação inicial de professores de LI, em que analisamos os papéis evidenciados na sua práxis e, finalmente, (4.3) as implicações dos papéis da formadora no processo de formação inicial de professores de LI.

4.1 A atuação da formadora de professores de LI

Em 07 de julho de 2010, chegamos mais cedo à aula, conforme havíamos combinado com a professora, dias antes, pelo telefone. Identificamo-nos e tivemos o primeiro contato com a professora da disciplina **Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas** que à época estava sendo ministrada pela professora substituta Fabiana. Além da disciplina em questão, essa professora também ministrava as disciplinas **Introdução à morfossintaxe do inglês e Estágio supervisionado de inglês**. Ela explicou que estava responsável por aquela disciplina (Metodologia) não por escolha própria, mas por necessidade, já que a professora titular estava com problemas de saúde na família e havia sido licenciada para resolvê-los. Sobre isso, ela afirmou ainda que:

Fabiana: *“E aqui, o professor substituto é colocado pra suprir carência, né.”*

Então, a professora iniciou a disciplina, mas disse não gostar muito por causa da responsabilidade e por não ter talento para corrigir e ficar apontando erros nas aulas dos outros. Como fica claro no seguinte trecho da sua fala:

Fabiana: *“E aqui, há uma lacuna muito grande entre **Metodologia e Estágio**. Os alunos começam o estágio muito nervosos e acontece coisa do tipo “Gente me ligar chorando*

porque vai dar uma aula” e eles já estão estudando há quatro anos. Ai, eu não gosto disso. Não gosto de ficar corrigindo os erros dos outros, apontando problema na hora da aula. Eu me formei não tem muito tempo e aqui nessa universidade. Então, eu tenho vivência. Eu senti muito isso.”

Essa última colocação da professora demonstra que o seu papel de formadora reflete muito a sua experiência como egressa do curso de Letras em questão. A esse respeito, concordamos com a afirmação de Gimenez *et al* (2008, p. 304) de que “geralmente os próprios encarregados de promover a preparação dos futuros profissionais têm pouca experiência como formadores, originários que são dos cursos de Letras”. Enfatizamos ainda que, embora se sinta incomodada com o papel de observadora crítica das aulas desses professores em formação, esse papel da formadora é de fundamental importância, pois esses momentos representam uma rara oportunidade para que a atuação do professor seja aperfeiçoada com simples comentários a respeito de sua postura em sala de aula. Em outras palavras, o olhar dessa professora ainda é mais de professora em formação do que de professora formadora.

Quando perguntada sobre o número de alunos, ela respondeu:

Fabiana: *“Eu tenho uns doze alunos, mas geralmente uns cinco ou seis em sala de aula.”*

Na continuidade da conversa, ficou clara a necessidade, no curso, de uma articulação mais forte entre teoria e prática. Essa impressão se faz presente em várias colocações da professora, dentre as quais:

Fabiana: *“Aqui a gente tem essa disciplina (**Metodologia**) e o **estágio** e só, nada mais focado no ensino de línguas porque em Didática Fundamental, só se aprende o que é obrigatório pra todo mundo, pra todas as licenciaturas.”*

Após essa afirmação, começamos a conversar sobre a nossa pesquisa e dessa conversa, retiramos o excerto abaixo, por nos parecer relevante, pois ao perguntarmos sobre a finalidade da disciplina em questão, a professora respondeu:

Fabiana: *“É como se fosse a teoria e no semestre que vem, eles veem a prática.”*

O semestre do qual a professora fala, seria o da disciplina **Estágio Supervisionado**. Na sequência da conversa, sem que perguntássemos a respeito do livro

adotado, a professora ressaltou que a ementa da disciplina (que ela já havia recebido pronta) só previa os seminários que tinham os mesmos títulos dos capítulos do livro “*Teaching by principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy* ” BROWN (2001), como podemos comprovar com a reprodução do cronograma e planejamento da disciplina, cedido pela professora Fabiana e que apresentamos a seguir:

Planejamento das aulas da disciplina Metodologia de Ensino de LEM		
Data dos seminários	Assunto	Mediador
	Introduction to the course.	Professora formadora
	Ch. 2: Methods...G-T, Gouin, D.M., ALM,	Professora formadora
	Ch. 2: Cognitive Code L., CLL, Suggestopedia, The Silent Way (p. 24-29), TPR (29-31); The Natural Approach, Beyond Method. (pp 31-36)	Group
	Ch. 3: The Present: An Informed Approach.	Student
	Videotapes (Methods)	Student
	Ch. 4: Teaching by Principles a: Cognitive, b: Affective, c: Linguistic	Student
	Ch. 5: Intrinsic Motivation	Student
	Part II: Contexts of Teaching, Ch. 6: Learner Variables I Ch. 7: Learner Variables II	Student
	Part III: Designing & Implementing Classroom Lessons, Ch. 9: Techniques, Textbooks & Technology	Student
	Ch. 10 : How to Plan a Lesson	Student
	Ch. 11: Initiating Interaction	Student
	Ch. 12: Interactive Language Teaching II: Sustaining Interaction Through Group Work	Student
	Ch. 13: Classroom Management	Student
	Part IV: Teaching Language Skills. Ch. 15: Integrating the “Four Skills”.	Student
	Ch. 16: Teaching Listening	Student

	Ch. 17: Teaching Speaking	Student
	Ch. 18: Teaching Reading	Student
	Ch. 19: Teaching Writing	Student
	Ch. 20: Form-Focused Instruction	Student
	Part V: Assessing Language Skills: Ch. 21: Lang. Assess. I: Basic Concepts in Test Development.	Student
	Ch. 22: Lang. Assess. II: Practical Classroom Applications	Student
	Ch. 23: Continuing your Teacher Education	Student
	Class Observations & Microteaching	Student

Quadro 9: Planejamento das aulas da disciplina Metodologia de Ensino de LEM

Com base no planejamento acima e na conversa com a professora, é possível visualizar que o desenvolvimento da disciplina consistia, basicamente, na apresentação dos capítulos pelos alunos. Sendo que, apenas na primeira aula, a professora formadora fez uma breve apresentação do curso e expôs de forma sucinta a parte de introdução e o primeiro capítulo do livro que tratava sobre métodos de ensino/ aprendizagem de línguas.

A professora ressaltou que discordava do planejamento imposto e quando perguntei sobre as referências bibliográficas, disse que não havia sido passado nada para ela, pois quem havia elaborado a ementa e o planejamento tinha sido a professora formadora, titular da disciplina e não ela, e que também sentia falta de artigos mais atualizados que pudessem dar subsídios teóricos aos alunos e a ela. Perguntei então, se ela teria liberdade para acrescentar à ementa, outras referências ou bibliografia mais atualizada. Ela disse que à ementa não, mas que poderia propor leituras em suas aulas. Mas o fato é que durante as quatro aulas que ministrou, não propôs aos alunos nenhuma leitura de artigos correlatos ao conteúdo que estavam estudando, o que não contradiz o argumento dela anterior. Possivelmente, isso aconteceu porque lhe faltava também conhecimento de tais textos, pois na ementa da disciplina, conforme reproduzimos abaixo, havia a possibilidade de indicar artigos selecionados tanto pela formadora quanto pelos alunos, o que, de fato, não ocorreu.

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (LEM)

Room B1-244. 1st Semester, 2010. *Prof. Fabiana (...)* (E-mail da formadora). Office: LET # 17

Department phone no.: xxxx-xxxx,

1. Required textbook: Brown, H. Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents, 2001 or newer edition

2. Articles selected by the teacher and/or students.

3. Scope of the course:

Theories of language acquisition and language learning. Study of the most popular methods and techniques of TEFL. Classroom management, lesson planning, and testing. Observation of English classes in different public and private schools, and language institutes as well. Oral reports about different aspects of TEFL. Guided seminars on several chapters of the book. Assessment of the students' oral production as a prerequisite for the teaching practice.

4. Goals:

Students will:

1. have to improve their command of spoken (and written) English bringing it to a minimum standard of "error-free in the classroom".
2. become acquainted with different theories, methods & techniques of TEFL as an essential step towards reflective teaching.
3. be aware of FL students' needs and will plan lessons accordingly.
4. be prepared for the teaching practice by means of conducting seminars in class.
5. be able to offer suggestions and/or criticisms in light of class observations as well as benefit from such observations.
6. become acquainted with English teaching magazines and other sources of reliable information, and will make contributions to the class based on their reading.
7. evaluate their classmates' presentations.

5. Requirements:

- **Punctuality and attendance. Class begins at 8am sharp.**

- To achieve a good level of communication in English. Some students may be required to take English lessons. An unsatisfactory level of English will prevent students from taking the teaching practice the following semester.
- **High quality seminars.**
- To attend at least 90% of the classes (**maximum of 3 absences**) for the full benefit of the course. Any students absent to more than 3 consecutive classes will have to turn in a paper based on the topic(s) of the class(es) missed.
- To do all assigned reading & homework and participate actively in class discussions. **No absences will be excused on a day on which a student has to make a presentation. Students are responsible for class discussions. If students are not prepared, the class may be dismissed and students will be under arrest responsible**

for the assigned material.

- To do a **minimum of 15 hours** of class observations. At least 5 classes will have to be observed in public schools. The Extension English Language courses are another option. At any given time, the teacher may ask any student to report on the observations.
- To make a presentation based on a topic assigned by the teacher or of interest to the student working on it.

6. Grading :

55% - Seminars / Reports

45% - Class observations & their reports:

(15 hrs = 100 points; 14 hrs = 90; 12-13 hrs = 80; 11 hrs = 70; 9-10 hrs = 60 ; 8 hrs = 50; 7 hrs = 40; 5-6 hrs = 30; 1--2 hrs = 10; below 1 = 0)

Quadro 10: Ementa da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM)

No plano das ideias, ou seja, na ementa, constava que o livro didático necessário seria o *Principles by teaching: an Interactive Approach to Language Pedagogy* de Brown, H. Douglas, Regents, 2001 ou mais recente edição. Havia também, a promessa de artigos selecionados pelo professor ou mesmo pelos alunos. Mas isso não se materializou durante as aulas. A esse respeito, conversamos com a professora Matilde durante a entrevista na qual respondeu da seguinte forma ao questionamento:

Pesquisadora: Professora, no planejamento da disciplina, *havia a possibilidade de leitura de artigos sugeridos pela senhora ou pelos alunos. Mas observamos que essas sugestões de leitura não ocorreram nem pela parte da senhora e nem dos alunos. Poderia nos falar um pouco a respeito?*

Matilde: *“Eh... Realmente, eu até levo artigos. Mas esse semestre, eu realmente não levei. Acho que no anterior também não. Eu tenho falhado nesse ponto.”*

Após esse comentário, a professora anotou essa observação em sua agenda. Com isso, demonstrou que percebeu a importância de trabalhar com referências bibliográficas e de levar artigos para os seus alunos, ou seja, de cumprir o seu papel de observadora crítica do desenvolvimento profissional do professor em formação bem como, iniciar o provimento de subsídios práticos e teóricos dos quais necessitam.

Dentre os temas a serem tratados ao longo da disciplina, constavam: Teorias de aquisição da linguagem e aprendizagem da língua; Estudo dos métodos mais populares e técnicas de TEFL (*Teaching English as Foreign Language*); Gestão de sala de aula, planejamento de aulas e testes; Observação de aulas de Inglês em escolas públicas e privadas e institutos de línguas também; Relatórios orais sobre diferentes aspectos de TEFL; Orientações quanto aos seminários sobre vários capítulos do livro; Avaliação da produção oral dos alunos como pré-requisito para a prática docente. No entanto, observamos que alguns desses temas como: Relatórios orais sobre diferentes aspectos de TEFL e Gestão de sala de aula deixaram de ser contemplados durante o curso.

Outro ponto importante a ser ressaltado no planejamento da disciplina, são os objetivos, nos quais, consta o seguinte:

1. Aprimorar o domínio da fala, ou seja, a competência comunicativa dos alunos na LI e assim, os alunos deverão melhorar seu domínio da fala (e da escrita), trazendo a sua fala para um padrão “livre de erros na sala de aula”.
2. Familiarizar-se com as diferentes teorias, métodos e técnicas de TEFL como um passo essencial para o ensino reflexivo.
3. Conscientizar os professores em formação, das necessidades dos alunos de LE e planejar aulas de acordo com elas.
4. Estar preparado para a prática de ensino por meio da realização de seminários em sala de aula.
5. Ser capaz de oferecer sugestões e / ou críticas, tendo em conta observações de aulas, bem como beneficiar-se de tais observações.
6. Familiarizar-se com revistas sobre ensino de Inglês e com outras fontes de informações confiáveis, e trazer contribuições para a classe com base em sua leitura.
7. Avaliar as apresentações de seus colegas.

Como requisitos, a ementa traz algumas exigências como pontualidade e assiduidade e nela, especifica-se ainda, que as aulas começam às 08h em ponto e que para atingir um bom nível de comunicação em Inglês, alguns alunos possam precisar fazer um curso para aprimorar a língua. Acrescente-se ainda que, corrigir um nível insatisfatório de Inglês evitará que os alunos tenham de refazer a prática docente no semestre seguinte.

Dando continuidade aos requisitos, há algumas observações que merecem atenção devido às expectativas da formadora em relação às respostas dos alunos às atividades:

- Os alunos deverão apresentar seminários de alta qualidade.
- Os alunos deverão realizar todas as leituras propostas e trabalhos de casa e participar ativamente das discussões em aula. Eles serão responsáveis por discussões em aula e se esse aluno não estiver preparado, a classe poderá demiti-lo e os alunos ficarão responsáveis por promover a discussão acerca do material atribuído.
- Os alunos deverão fazer um mínimo de 15 horas de observações de aulas. Pelo menos cinco aulas terão de ser observadas nas escolas públicas. A extensão de cursos de Inglês é outra opção. Em dado momento, o professor pode perguntar a qualquer aluno a respeito do relatório sobre as observações.

Ao observarmos a exigência de que os seminários deveriam apresentar alta qualidade, questionamos a respeito das orientações para que isso acontecesse. Mas, mesmo na entrevista, a formadora afirmou que as orientações foram dadas. Outro ponto que nos chamou muito a atenção foi o fato de que os alunos que não demonstrarem estar bem preparados na apresentação dos seminários poderão ser **demitidos**? Então, procuramos esclarecer esse ponto com a professora formadora durante a entrevista. Ela disse que sua intenção foi dizer que quando o aluno faltasse, os outros assumiriam a aula ou iriam embora, mas em seguida, reconheceu que isso não estava claro no texto da ementa, então anotou e disse que iria reescrever essa parte.

Ao especificar que os alunos deverão fazer um mínimo de 15 horas de observações de aulas, a professora é cuidadosa com o que é proposto pelos referenciais legais de formação de professores de línguas, pois exige que, pelo menos cinco aulas terão de ser observadas nas escolas públicas. Na ementa, a professora também faz referência a um relatório das aulas observadas. No entanto, esse relatório não foi apresentado pelos alunos no dia da discussão sobre a atividade de observação e nem solicitado pela formadora.

Após essa breve leitura e discussão dos pontos propostos na ementa da disciplina, continuamos nossa conversa com a professora Fabiana. Ainda sobre a disposição das aulas na ementa, a professora teceu a seguinte crítica ao livro adotado:

Fabiana: *“O livro do Brown não condiz com a realidade da sala de aula que eles vão enfrentar”. Apesar de ser uma bíblia, está muito longe de ser o essencial pra esses futuros professores. Ele está mesmo é ultrapassado pra isso”.*

Uma das questões que chamaram muito a nossa atenção é a incongruência entre o perfil de egresso proposto pelas diretrizes curriculares de ensino de LEM (2004) e os tópicos desenvolvidos na disciplina que prepara os futuros professores durante a formação inicial. Essa discrepância fica ainda mais perceptível, se fizermos um paralelo entre a ementa da disciplina já exposta anteriormente e os objetivos do ensino de LEM colocados nos referenciais legais, como apresentamos a seguir:

- ✓ Analisar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a legislação vigente e com os fundamentos teórico-práticos;
- ✓ Discutir os objetivos da metodologia de ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
- ✓ Analisar as tendências contemporâneas para o ensino da língua inglesa na Educação Básica;
- ✓ Abordar teoricamente as fases do ensino de LE, como: planejamento, recursos e materiais, avaliação, dentre outros;
- ✓ Analisar atividades de ensino-aprendizagem, bem como propostas metodológicas em leitura, produção de textos;
- ✓ Analisar propostas curriculares e livros didáticos de LEM;
- ✓ Analisar tendências contemporâneas para o ensino da língua inglesa na Educação Básica;

Na aula seguinte, de 14 de julho de 2010, os alunos começaram a chegar e tivemos que cessar a conversa. Agradecemos pela atenção e assistimos a um dos seminários apresentados pelo aluno Marcelo. A apresentação começou às 8h30min e terminou às 9h20min. A ordem da apresentação, escrita no quadro negro, seguiu o seguinte esquema:

Techniques, Textbooks and Technology

- Principles teaching and contexts of learning
- Techniques
- Categorizing
 - From manipulations to communication
 - Mechanical, meaningful and communicative drills
 - Controlled to free techniques
- Taxonomy of techniques
- Textbooks
 - Other written texts
- Technology
 - Types of technology
 - CALL (Computer – assisted Language Learning)

Quadro 11: Seminário apresentado pelo aluno Marcelo

Durante todo esse tempo, ao acompanhar a apresentação correspondente ao capítulo do livro *Principles by teaching: an Interactive Approach to Language Pedagogy*, intitulado ‘*Techniques, textbooks and technology*’, não se fazia visível um posicionamento do aluno em relação ao conteúdo que tentava explicar. Parecia apenas reproduzir o conteúdo do capítulo. Em outras palavras, o aluno não conseguia fazer relações externas do conteúdo que estava tentando explicar. Isso poderia ser feito com o exemplo de uma situação corriqueira de sala de aula, mas o aluno, por não ter essa vivência, como professor de línguas, não realizou essa articulação.

Comentamos sobre nossa impressão com a professora e ela respondeu que a intenção era mesmo só de “*verificar a fluência do aluno*”, mas pensamos ser importante observar e registrar o que acontecia e o que não acontecia, pois o aluno em questão poderia ter sido orientado a posicionar-se criticamente e pragmaticamente em relação ao conteúdo que estava sendo exposto e não apenas reproduzi-lo. Durante a entrevista com a professora Matilde, voltamos a falar sobre a finalidade dos seminários e ela acrescentou que “*o seminário é também para avaliar a fluência do aluno, mas não só para isso.*” Poderia ainda, aproveitar esse momento para uma reflexão. Outro aspecto que também nos chamou muito a

atenção foi ausência de uma discussão profícua após a apresentação, mas ponderamos, afinal, aquela era ainda a primeira apresentação.

Na terceira aula observada, em 21 de julho de 2010, começamos a sondar os possíveis participantes da pesquisa. Além das notas de aula e das observações, já havíamos elaborado os questionários. No entanto, como as aulas iam das 8h às 10h, e nesse horário tínhamos que estar no colégio (local de trabalho) às 10h30min, a única forma de conseguir que a formadora e os alunos preenchessem o questionário (conferir apêndices C e D) era enviando-o por *e-mail*. Pensando assim, o enviamos no mesmo dia, à tarde, a todos os alunos, conforme lista de contatos que havíamos conseguido na primeira aula.

Nessa aula, aproveitamos para observar, registrar os dados e colher assinaturas dos termos de consentimento da formadora e dos alunos e também tivemos a oportunidade de estabelecer o prazo de uma semana para que respondessem aos questionários. Mas ainda precisávamos realizar a entrevista com cada um deles, já que o objetivo da entrevista era esclarecer algumas dúvidas com as respostas do questionário.

Ao enviar os questionários a todos os alunos e à formadora, a intenção era conhecê-los um pouco melhor para, então, escolher os participantes. Mas, não foi o que ocorreu, pois dos 11 alunos, apenas 3 responderam ao questionário e a formadora, infelizmente, também não respondeu. Tal fato nos deixou um pouco frustradas e começamos a repensar o número de participantes da pesquisa.

Após a última aula observada, houve alguns contratemplos como, por exemplo, a greve na universidade em questão. Assim, a próxima observação só ocorreu em 17 de agosto de 2010 e quando chegamos à sala de aula, logo verificamos que a professora titular havia assumido a turma. Apresentamo- nos à professora Matilde e explicamos sobre os propósitos da pesquisa e ainda pedimos que assinasse o termo de consentimento. Soubemos também, quando perguntamos pela professora Fabiana que os alunos não tinham nenhuma notícia dela e que inclusive, estavam meio perdidos quanto à atividade de observação das aulas.

Nessa aula, a professora formadora parecia ter a intenção de promover um momento de reflexão com os alunos, apresentando em Power Point as perguntas abaixo elencadas:

Before we Begin:

- In pairs, discuss about the following:

- As a student:
 1. How did you feel about tests?
 2. What kind of tests did you take?
 3. Which do you recall as being the best test you've ever taken? Why?
 4. The worst? Why?

Quadro 12: Discussão sobre avaliação da perspectiva dos professores em formação inicial como alunos

Partindo dessas questões provocadoras sobre a perspectiva dos professores em formação inicial como alunos, dois comentários nos chamaram muito a atenção. O primeiro, da aluna Leandra, e o segundo, da aluna Karen.

Leandra: *“Nervous, stressed, very stressed. I get nervous always. No ensino médio, eu ficava nervosa porque não sabia o que se passava por trás de quem realizava aquele teste. Mas agora, já estou mais familiarizada com o que se passa. Só é difícil ter de passar as suas ideias, conhecimentos por meio das palavras em 2 horas, em um dia, como geralmente acontece nos vestibulares. Eu não gosto de testes escritos, prefiro apresentar o conteúdo.”*

Já a aluna Karen:

Karen: *“O melhor é não ter testes e sim, exercícios com nível elevado, testes em grupo, porque o feedback em notas não é muito interessante. What did you improve? Participação em discussões em sala de aula, como preparar uma aula.”*

Pensar a respeito de um determinado tema com a perspectiva de aluno e depois com a perspectiva de professor é uma tarefa aparentemente simples, mas na prática, mostra-se complexa. Ao analisarmos a fala da aluna Leandra, percebemos que ela expõe não só o seu ponto de vista sobre avaliação como aluna, mas o mescla ao de professora em formação inicial, quando coloca que, antes, não sabia o que se passava na mente de quem elaborava um teste, mas agora, como já tem um contato maior com os bastidores da avaliação, fica mais tranquila por imaginar que haja congruência entre o que foi ensinado e o que será avaliado.

Mas, ainda assim, ressalta o seu incômodo com as limitações do processo avaliativo, como, por exemplo, o tempo.

Já a aluna Karen comenta de forma muito pertinente a sua opinião sobre testes, mas se voltarmos ao que a formadora propôs, a aluna não mostra sua visão como aluna e sim, muito mais como professora, sendo que ainda dá dicas sobre como avaliar além do uso de testes.

Após a argumentação das alunas, esperamos que a formadora fizesse alguma interposição ou reorientação quanto à próxima discussão ou mesmo a respeito do que as alunas haviam colocado, mas a formadora simplesmente, mudou a tela do *Power Point* e novamente aparece na tela projetada o seguinte texto seguido pelo comando da formadora:

Professora Matilde: *“Agora discutam como professores.”*

- In pairs, discuss about the following:

- **As a teacher:**
 1. **Why do you give tests?**
 2. **What do you take into consideration in their preparation?**
 3. **Define a test:**

What is a test?
- **It's a method.**

Quadro 13: Discussão sobre avaliação da perspectiva dos professores em formação inicial como professores

A discussão foi curta. Apenas a aluna Leandra falou que um professor aplica testes para diagnosticar o nível de aprendizagem de seus alunos na língua-alvo. Logo em seguida, a formadora apresentou o conceito de avaliação como uma proposta de mensuração do que foi aprendido, das habilidades e conceituou o teste como um método de mensurar a proficiência do aluno na língua.

Enquanto a formadora lia o texto dos slides, sentimos falta de referenciais teóricos sobre o tema. Mas logo depois, a professora fez um questionamento:

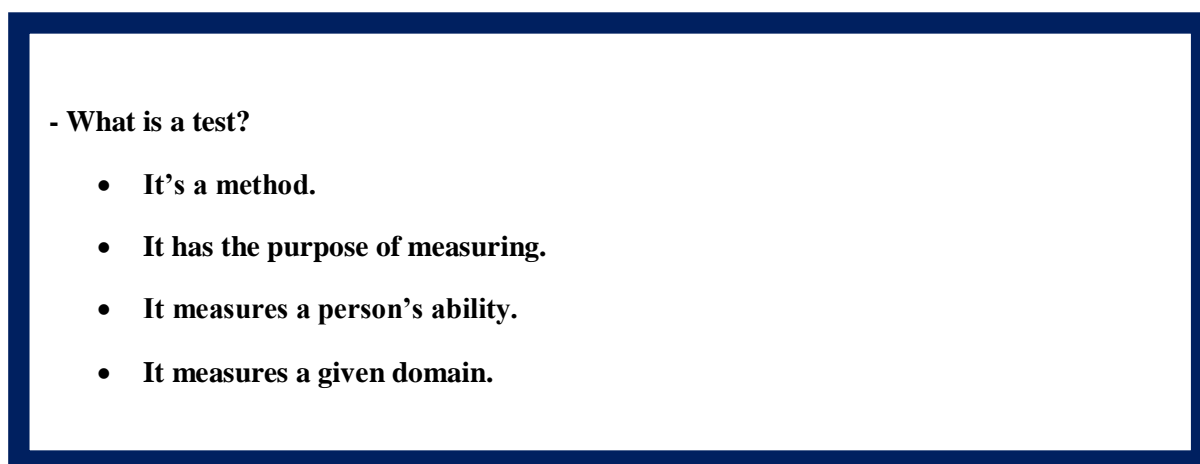
Professora Matilde: *“Qual seria o critério mais complexo da avaliação?”*

Os alunos não se sentiram provocados com o questionamento, nem se manifestaram. A formadora insistiu:

Professora Matilde: “*Alguém poderia me dar um exemplo de critérios para avaliar?*”

Novamente, ninguém se manifesta. Depois de algum tempo, uma aluna tenta, mas a professora intercede: “*o TOEFL.*”

Em poucos momentos, notamos comentários voltados à avaliação na sala de aula de Educação Básica. Os alunos tecem críticas, em torno da ineficácia dos testes aplicados nas aulas de línguas das escolas públicas. Enquanto isso, a professora expõe o seguinte slide, na tentativa de explicar, reforçar a tentativa de discussão anterior sobre a complexidade dos critérios de avaliação:



- What is a test?

- It's a method.
- It has the purpose of measuring.
- It measures a person's ability.
- It measures a given domain.

Quadro 14: Discussão sobre avaliação da perspectiva da formadora

Os alunos leem o que está escrito nos slides e a professora olha para um lado e para o outro para verificar se todos leram. Nesse momento, a aula fica meio parada, até o último slide no qual há a frase: *The end – Thank you.*

Na aula seguinte, em 19 de agosto de 2010, chegamos à aula com alguns minutos de atraso. A professora já estava fazendo revisão de conteúdo (*Alternative Assessment Options*) e os alunos, um total de sete, dentre eles Leandra e Karen, assistiam a tudo concentradíssimos.

O conteúdo nos slides era sobre *General guidelines for writing test*. Até o momento, a professora não fala sobre o que eles devem ou não devem fazer em relação aos testes escritos, como podemos verificar na reprodução da tela, abaixo:

General guidelines for writing test

Do

- **Ensure that each test item has one.**

Do not

- **Focus on trivial issues that promote the shallow memorization of facts or details.**
- **Make test items intentionally difficult.**

Quadro 15: Orientações da formadora quanto à elaboração de instrumentos avaliativos

Após a leitura, os alunos discutem sobre algumas possíveis respostas como no caso de múltiplas escolhas. Durante a leitura da professora, as alunas que estão ao nosso lado e que são as participantes da nossa pesquisa (Leandra e Karen), não anotaram nada. Pode ser que elas sejam mais auditivas. A professora continua aguardando alguma reação dos alunos, mas sem obter sucesso na interação.

Logo após a tentativa frustrada de fazer com que os alunos refletissem sobre a formulação de questões, a professora anuncia que, em duas semanas, os alunos começariam a trazer suas experiências com as observações das aulas. Essa tarefa consistiu em uma atividade orientada pela professora formadora Fabiana, ainda no início do semestre. Ouvimos burburinhos dos alunos, como se estivessem preocupados com essa atividade, pois diziam não terem sido bem orientados. O mais curioso é que as alunas participantes comentaram essa preocupação isoladamente, mas ninguém se reportou à formadora para pedir mais esclarecimentos sobre a atividade. Ao que a formadora não reagiu.

Pensando sobre essa atividade de observação das aulas de LI em diferentes contextos, percebemos que os objetivos da formadora poderiam ser a exposição dos alunos aos contextos reais de ensino/aprendizagem de LEM, segundo o previsto nas diretrizes de ensino de LEM, como já tratamos no capítulo teórico desta dissertação.

Na observação da aula de 24 de agosto de 2010, a aluna Karen estava apresentando um seminário sobre o capítulo 25 do livro intitulado ‘*Teacher Development*’ de Brown (2001). A respeito do slide, reproduzido abaixo e com base na leitura do capítulo sobre formação continuada de professoras, a aluna Karen teceu alguns comentários sobre o tema.

- Reduce and manage stress factors

- **Managing those potential stress factors is an important key to keeping yourself fresh, creative, bright and happy.**

- Como?

- **Set priorities**
- **Know your limitations**

Quadro 16: Seminário apresentado pela aluna Karen

Dentre os comentários da aluna sobre o tema tratado no capítulo 25 do livro, nos chamou atenção a insegurança dela enquanto professora em formação inicial, presente no seguinte discurso:

Karen: *“Depois da leitura desse capítulo, eu vi que todo início é difícil. Até você meio que se (trans)formar em professor mesmo, você tem que... tem que... pensar se você é realmente bom naquilo que está propondo fazer, né, que é ensinar uma língua nova pra alguém.”*

A ideia de que durante o curso de Letras, ocorre uma (trans)formação desses alunos em professores é notável não só na fala da aluna, como nos estudos explorados no capítulo teórico dessa pesquisa. (Inclusive, essa afirmação da aluna foi uma das inspirações para o título deste estudo). Assim como profissionais de outras áreas ingressam no curso como alunos e concluem o curso, formados como médicos, arquitetos, biólogos, etc., por que o aluno do curso de letras teria uma expectativa diferente? Ao final da formação inicial, o aluno do curso de Letras espera (trans)formar-se em professor.

Seguindo com o relato da apresentação da aluna, ao colocar o slide com o quadro *The “good” language teacher* também presente no capítulo em tese, a aluna nos surpreendeu, pois em vez de tentar explicá-lo com uma leitura extensa, apontou :

Karen: “*Já que todo mundo leu esse capítulo como eu, vou fazer uma pergunta pra gente entender o quadro juntos. “What are the qualities of a successful language teacher?”*”

Ao que as alunas participantes da pesquisa responderam:

Participantes	Quais as características de um professor de línguas de sucesso?
Leandra	O professor deve ser motivado.
Karen	O professor deve ser paciente
Matilde (professora formadora)	Deve dominar o conteúdo

Quadro 17: Características de um bom professor de línguas segundo as participantes

Essas opiniões demonstram as perspectivas das participantes quanto ao que se requer de um bom professor de línguas. A elas, adicionamos as características de um bom professor de línguas segundo a proposta de Brown (2007, p. 491) na qual enumera alguns dos atributos necessários a um professor de línguas bem sucedido. Para o autor, esses atributos estão distribuídos em quatro aspectos, como apresentamos no quadro abaixo:

Participantes	Quais as características de um professor de línguas de sucesso?	Características de um bom professor de línguas (BROWN, 2007, p. 491)	Características de um bom professor de línguas (SIQUEIRA, 2008, p. 42-43)
Leandra	O professor deve ser motivado.	Conhecimento técnico	(2)... possua a formação necessária para se tornar não um técnico de ensino, mas um educador lingüístico;
Karen	O professor deve ser	Estratégias Pedagógicas e	(3)... entenda-se como um(a) pedagogo(a)

	paciente	interpessoais	crítico e um falante intercultural de uma LI;
Matilde (professora formadora)	Deve dominar o conteúdo	Características pessoais	(28)... esteja consciente do seu papel de professor, com tarefas a cumprir, tanto a nível pragmático quanto político;

Quadro 18: Paralelo entre as características de um bom professor de línguas segundo as participantes da pesquisa e conforme quadro de Brown (2007) e categorização de Siqueira (2008)

Ao analisarmos as opiniões das alunas, buscamos identificá-las no quadro sobre características de um bom professor de línguas proposto por Brown (2007, p. 491) e com a categorização realizada por Siqueira (2008) referindo-se ao perfil potencialmente mais adequado ao professor de ILI contemporâneo. A partir dessa triangulação, verificamos que para essas professoras em formação inicial, os atributos mais importantes concentram-se nas estratégias interpessoais e características pessoais. Já o atributo colocado pela formadora concentra-se principalmente no conhecimento técnico do professor. Essa percepção pode ser reforçada se voltarmos às opiniões das participantes e confirmarmos que para Leandra, a principal característica que faz um bom professor de línguas é a motivação que deve estar presente no exercício de qualquer profissão. Na visão de Karen, o professor deve ser paciente para lidar com todos os fatores que compõem os processos de ensino/aprendizagem de línguas. Todas essas percepções refletem algumas das características apontadas por Brown e mais especificamente tratadas por Siqueira (*op cit*) que as categoriza com linguagem simples e clara. Portanto, de acordo com o que nos propomos a investigar neste estudo, consideramos a visão de Siqueira a respeito das características de um bom professor de línguas mais adequada. Ainda sobre essa categorização do autor, ressaltamos as relações dessas características com os papéis não só do bom professor de línguas, como do formador desses professores, uma vez que, antes de formador, esse profissional constitui-se antes de tudo em professor. Após essa breve discussão, a aluna que está apresentando insiste com a formadora para que fale o que pensa sobre as características de um bom professor de línguas e a formadora diz: “Domínio do conteúdo”, ou seja, tudo se resume em domínio do conteúdo.

Essa visão da formadora também é reforçada ao responder à seguinte pergunta do questionário aplicado, vide (APÊNDICE C):

Em sua opinião, que aspectos linguísticos e didáticos devem ser contemplados nos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica?

Matilde: *“Os alunos devem possuir um nível X de domínio da língua inglesa ao se formarem. Poderia haver uma prova no início do curso para diagnosticar as áreas que necessitam ser trabalhadas. Esses alunos seriam encaminhados para o nível adequado das aulas da UnB-Idiomas (de graça). No penúltimo semestre do curso, haveria outra prova com uma nota mínima para poder passar. Quem não atingir esse mínimo, sabe que tem o semestre seguinte para se preparar e fazer a prova de novo.”*

Ao afirmar que os alunos devem ter um determinado nível de domínio da língua, a professora demonstra outra vez a sua tendência a colocar o conteúdo em primeiro lugar.

A respeito das expectativas dos professores em formação inicial, uma das questões que mais nos chamaram a atenção durante a observação das aulas e interação com os alunos foi a expectativa representada na resposta da aluna Leandra ao seguinte questionamento: *Qual o perfil de professor egresso do curso de Letras ideal na sua opinião?*

Leandra: *“Eu espero me ‘transformar’ em uma professora de inglês ao fim do curso.”*

Durante essa afirmação, a aluna fez um gesto com as mãos para indicar que a palavra transformar viria entre aspas. Essa expressão nos deu a ideia de que embora a aluna tenha essa expectativa de transformar-se em professora ao final do curso, não acredita que seja possível. Por isso, ao colocarmos essa palavra no título deste trabalho, sugerimos que venha entre parênteses, pois a intenção é destacar que além de transformar-se, é preciso formar-se professor de LI em condições de dar continuidade a sua própria formação. A aula do dia 26 de agosto de 2010 foi uma das mais especiais, pois culminou na discussão a respeito da atividade de observação das aulas de inglês por cada aluno. Os alunos relataram suas impressões a respeito das aulas que observaram numa escola pública, numa escola particular e em um curso livre de línguas. Havia dez alunos na sala, mas ative-me aos relatos de Karen e Leandra. Os alunos abordavam em suas colocações, vários aspectos do ensino/aprendizagem de LI e focavam suas críticas principalmente na figura do professor de LI da escola pública

que, segundo eles, não ensina inglês e sim sobre inglês. Como nos mostra a fala da aluna Karen na qual comenta que

Karen: “O professor pergunta:”

– “Gente como é que a gente indica que a ação acontece no presente?”

Karen: “E o aluno responde:”

– “É só colocar o “s”, *teacher*.”

Nesse momento, a aluna Karen falava da sua experiência ao observar uma aula em um centro interescolar de línguas. Para visualizarmos melhor essa atividade na qual os alunos relatavam suas experiências com a observação de aulas, organizamos essas impressões no quadro abaixo:

Relato dos alunos sobre a atividade de observação de aulas de LI em diferentes contextos		
Participante	Karen	
Contexto observado	Escola pública	<p><i>“(…) as outras aulas que observei nas escolas públicas me deixaram chocada! Eu fiquei chocada com a metodologia, falta de organização. Muito desorganizado. Primeiro, a aula já começou assim, com a professora perguntando para os alunos: “Gente, tinha algum homework? Porque eu não consigo lembrar.” Eu fiquei chocada, ela é a professora!”</i></p> <p><i>“Fora isso, as coisas negativas que observei na escola pública foram a abordagem, o lugar, o uso do português o tempo todo. Eles pegam o dicionário e observam palavra por palavra para entender um exercício.”</i></p>
	Escola particular	<i>Não observado.</i>
	CIL	<i>“Os professores falam na língua como num curso de línguas. Os professores falam muito pouco em português e para que os alunos entendam, eles</i>

		<i>gesticulam, se movimentam bastante. É um curso de qualidade, pois(...)</i>
	Cursinho livre de línguas	<i>“No cursinho de inglês, parece haver uma preparação muito boa da turma para acompanhar as atividades do livro. E não é só o preparo do professor, mas a estrutura física também. Há projetor de multimídias, há livros, som, conforto.”</i>
Participante	Leandra	
Contexto observado	Escola pública	<i>“A professora copiou uma atividade no quadro em dez minutos e depois, pediu para que os alunos copiassem e ficou trinta minutos fora da sala. Em seguida, voltou, corrigiu a atividade de tradução que estava no quadro e só.”</i>
	Escola particular	<i>“Outra coisa, eu observei a aula de uma professora de inglês no colégio X e a professora disse que a atividade era corrigir um homework e só. Só que teve uns comentários muito engraçados dos alunos que deixaram a professora sem graça na minha frente. Os alunos perguntaram à professora: “Why, teacher?” Why are you speaking in English today?”, e a professora respondeu: “No, I speak English, everyday, you don’t be attention.” Tava na cara que isso não acontecia.” Risos.</i>
	CIL	<i>“Os professores não falavam inglês o tempo todo e o foco era gramatical, apenas regras. Mas eles tentavam motivar os alunos a produzirem na língua. Metade dos alunos tinha a apostila para acompanhar a correção do homework.”</i>
	Cursinho livre de línguas	<i>Não observado.</i>

Quadro 19: Relato dos alunos sobre a atividade de observação de aulas de LI em diferentes contextos

Diante do relato de observação da aluna Karen, a outra participante, Leandra, comenta o seguinte:

Leandra: *“O que eu acho intrigante é que percebemos na escola pública, que se queremos falar inglês, isso fica por conta dos centros interescolares de línguas e não por conta dos professores de inglês que dão aula nas escolas. Então, o que os professores que trabalham na escola pública ficam fazendo? Qual é o papel deles?”*

A forma de falar da aluna demonstra que ela não enxerga sentido no ensino de LEM na escola pública. Essa constatação é preocupante, pois se no curso de Letras que é o ‘berço da formação’ do futuro professor já existe esse desencantamento com a atuação no ensino público de línguas, não podemos esperar que a motivação desse professor aumente com o passar dos anos. No entanto, a esse respeito, poderia ter tido uma intervenção da professora formadora, pois no seu discurso em complementação à resposta da pergunta 17 do questionário, a professora formadora ressaltou que:

Em sua opinião, que aspectos linguísticos e didáticos devem ser contemplados nos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica?

Professora Matilde *“Em relação à didática, a aprendizagem de novas tecnologias e o uso de equipamentos modernos. Mesmo que ao final não os utilizem, tem de estar atualizados pois senão, os alunos estarão sempre em vantagem. Adquirir consciência do que é ministrar uma língua estrangeira, todos seus componentes; estar à par de descobertas, acreditar que podem mudar o ensino: acabar com a idéia de que listas de verbos, conjugações, palavras e tradução de frases ou textos são as únicas possibilidades, saídas, para o ensino de línguas nas escolas públicas.”*

Nessa fala, a professora ressalta a importância de preparar os alunos para que incitem mudanças no ensino de LI nas salas de aula de LEM das escolas públicas. No entanto, essa afirmação não engrena, pois não há congruência de sua fala com suas ações. Outro ponto que também chama atenção ao tratar sobre didática é quando a formadora refere-se ao uso de equipamentos modernos pelos alunos, mas durante o desenvolvimento da disciplina não observamos a utilização de equipamentos, corroborando a sua visão de que o que esses professores precisam saber é usar essas tecnologias, mas não necessariamente usá-las. (Frase

confusa). Com isso, essa consciência do que é ministrar aulas fica resguardada às experiências posteriores desses alunos que, futuramente, terão de desenvolvê-las sozinhos.

Em seguida, a formadora questiona:

Professora Matilde: *“e o que vocês esperam de um professor de inglês?”*

A aluna Leandra responde:

Leandra: *“que ele fale, que se comunique em inglês! Ou vai ver o foco deles é a leitura, mas eu acho é que eles não têm um foco, nem leitura, nem comunicação.”*

A aluna Leandra pede a palavra para relatar agora a sua observação e começa dizendo que observou uma aula de LI no ensino regular em uma escola pública, mas numa escola militar, que é diferente. Sobre a escola militar, Leandra revelou algumas frustrações quanto ao que esperava do ensino de LI nesse sistema, mas nada que abalasse a sua admiração por esse tipo de ensino, conforme podemos verificar na transcrição da entrevista reproduzida abaixo:

Pesquisadora: Leandra, me fale um pouco da sua experiência com a atividade de observação das aulas.

Leandra: no Colégio Militar eu observei quatro turmas e há diferença. É difícil fazer uma avaliação de onde estudei.

Pesquisadora: quais diferenças? Da escola pública? Quais seriam essas diferenças?

Leandra: então, ainda tem essa de eu gostar do colégio.

Pesquisadora: sim.

Leandra: e a minha impressão nem foi tão boa assim.

Pesquisadora: Por quê?

Leandra: acho interessante que eles dividem as turmas né, tem um ambiente de inglês, né. Sai da tua sala de inglês. Então tem, é, na parede tem coisa de inglês.

Pesquisadora: nhum. E o que mais?

Leandra: tem coisa do ambiente. Mas mesmo eles dividindo os alunos por níveis, isto ainda não dá certo.

Pesquisadora: Ah, é? E por que teve essa impressão?

Leandra: porque na turma de avançado, os alunos não estavam interessados. Eles já sabiam o conteúdo, fazem inglês fora. E a outra turma estava cheia demais, cheia para o Colégio Militar. Tinha vinte e dois alunos na sala. Pra mim isto é cheio. Pra inglês.

Pesquisadora: sim.

Pesquisadora: e qual seria o número ideal na sua opinião?

Leandra: pra mim dezesseis é o numero ideal.

Pesquisadora: nhum.

Leandra: o outro grupo, pois não lembro tanto como do outro grupo. Um professor passa uma aula inteira só com gramática que é revisão pra prova. Então eles ficam uma aula só falando de gramática. Só não, como é pra prova, vamos revisar gramática.

Pesquisadora: nhum.

Leandra: mais ou menos seriam do, a, aquele processo de conseguir as repostas dos alunos.

Pesquisadora: sim.

Leandra: ele não dava a resposta. Claro, “então, qual é a diferença, o que vocês acham”. Então foi interessante.

Pesquisadora: indutivo?

Leandra: isto. Mas era só gramática, né. Enfim, ele falou: “olha, é só a aula de hoje”. Não sei como ele faz nos outros dias.

Pesquisadora: certo.

Leandra: esse é o problema da observação. Você assistir a uma aula, só. Num período, você não sabe como é o resto do curso.

Quando a aluna começa a falar de sua experiência com a atividade de observação de sala de aula, diz que observou as aulas do ensino regular em uma escola pública, mas do sistema militar e logo ressalta que há diferenças. Essas diferenças a que se refere, são em relação ao ensino de LI nas escolas públicas.

Em seguida, quando perguntamos quais seriam essas diferenças, a aluna deixa transparecer sua admiração pelo ensino nesse tipo de sistema ao afirmar que é difícil avaliar o colégio onde estudou. Outro detalhe, é que atualmente, a aluna está se preparando para ingressar como professora desse sistema. No entanto, apesar de sua admiração por essa

escola, a aluna consegue separar as questões e diz que sua impressão nem foi tão boa quanto esperava, pois em uma das aulas observadas, o professor teve uma abordagem com mais ênfase na gramática e já na outra aula, o professor realizou uma revisão para a prova. Ainda assim, a aluna com um olhar que demonstra o quanto o observador deve ser justo, diz que o problema dessa atividade é justamente ter de avaliar por meio de apenas uma observação, ou seja, essa atividade precisaria ser mais longitudinal para que se pudesse avaliar a atuação do professor.

Outro ponto que nos chamou a atenção, principalmente, depois que os alunos disseram o quanto estavam desorientados em relação a essa atividade, foi o fato de a aluna Leandra ter prestado atenção em outros aspectos que compõem a aula de LI, que não a atuação do professor. A aluna falou da organização das turmas por níveis, da importância de uma atmosfera criada para o ensino de LE e também do fato de os alunos terem de se deslocar para um ambiente adequado ao ensino da língua dentro da própria escola. Mas ainda assim, a aluna ressalta que a abordagem comunicativa não acontecia, embora toda a infraestrutura fosse propícia. A esse respeito, Almeida Filho (2008) enfatiza que o ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas privadas e públicas deve corroborar com o princípio sócio-interacionista de Vygotsky. Esse princípio defende que "se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor e, na verdade todo cidadão entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política". Em outras palavras, o autor reforça a necessidade de construção de sentido para o ensino da LI nas escolas da Educação Básica tanto da rede pública quanto privada.

Assim, embasada na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky,. É imperativo que se estabeleça uma pedagogia mais realista, com objetivos claros e possíveis de serem atingidos que, na opinião de Celani (1997)⁴, devem estar atrelados à função social da língua estrangeira em relação aos alunos em questão, ou seja, ao papel dessa língua estrangeira na construção da cidadania e como parte integrante da formação global do indivíduo.

Após esse recorte, no qual triangulamos o relato da aluna Leandra com suas afirmações sobre a mesma atividade durante a entrevista, voltamos para a aula na qual os alunos relatavam suas impressões. Enquanto os alunos falavam, percebemos que, talvez, pela falta de orientação quanto aos critérios de observação das aulas, os alunos não estabeleciam

muitos paralelos entre os três contextos observados. Focavam em apenas um contexto, o público, e criticavam os professores desse sistema vorazmente e apenas essa discussão rendia.

A respeito do contexto particular de ensino de LI, a aluna fez uma colocação que cabe aqui ressaltarmos. Ao observar que o foco da discussão consistia em críticas ao trabalho de professores da escola pública, ela relatou que observou a aula de uma professora de inglês em uma conceituada escola particular da cidade e disse que a atividade era corrigir um *homework* e só. E acrescentou que, surpreendentemente, os alunos perguntaram à professora:

– *“Why, teacher?” Why are you speaking in English today?”*

e a professora respondeu:

– *“No, I speak English, everyday. You don’t be attention.”*

Esse relato rendeu boas risadas e o melhor de tudo, uma reflexão de que não é apenas no contexto da sala de aula da escola pública que não há uma abordagem adequada ao ensino de LI, mas ao contexto mais geral das aulas de LEM no ensino regular.

Durante a observação de toda a aula e após a declaração do aluno Marcelo ao final da discussão, na qual afirma que *“Com a observação das aulas de inglês na escola pública, eu observei que eu não quero nunca ser professor de inglês lá”*, ficamos com a impressão de que está faltando encantamento desses professores em formação inicial com o ensino de LI na escola pública e isso é gravíssimo. A formação é como se fosse o “berço do profissional professor” e se nesse momento, já mostram essa desmotivação, podemos imaginar o que será ao longo dos percalços da carreira. Se continuarmos com esse pensamento, os professores de línguas formados pelas universidades públicas passarão longe das salas de aula da escola pública. O Estado prepara, forma esses profissionais, mas não tem o retorno dessa formação para nossas escolas públicas. Falta encantamento. Fazer emergir esse encantamento também deve constituir um dos papéis do formador de professores, um papel social. Essa questão deverá ser estudada com mais atenção em um próximo e futuro trabalho de pesquisa.

Diante da análise e interpretação das aulas observadas, bem como das notas de campo descritivas e reflexivas, pudemos verificar algumas (in)compatibilidades entre a atuação proposta pela formadora de professores de LI na ementa do curso e a realizada em sala de aula. Como exemplo, podemos citar as possibilidades de promover reflexão durante as aulas de formação desses professores, a possibilidade de incitar mudanças no ensino de LEM

das escolas públicas, desejo que é ressaltado pela professora em resposta ao questionário e durante a entrevista, mas não se faz presente em sua atuação.

4.2 Mapeamento de perspectivas quanto ao perfil do professor de LI egresso dos cursos de Letras

Em atendimento a um dos objetivos desta pesquisa que consiste em: analisar se a atuação da professora formadora está em consonância com o perfil de egressos que se deseja formar e com o perfil proposto pelas diretrizes curriculares e expectativas dos alunos participantes. Para isso, apresentamos primeiro, um mapeamento dessas perspectivas, para em seguida, analisarmos se a atuação da professora está em consonância com as mesmas.

Durante a observação das aulas, pudemos perceber que as afirmações da formadora no que diz respeito ao perfil de egresso do curso de Letras são na sua maioria, assertivas que mostram uma visão estruturalista do perfil do professor de língua inglesa, principalmente quando a professora enfatiza que o domínio do idioma deve vir em primeiro lugar. Contudo, por meio de outros instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista), a professora indica um perfil mais abrangente, como podemos verificar na resposta abaixo:

Pergunta 22. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como formadora de professores de língua inglesa, qual o perfil desejado do professor egresso dos Cursos de Letras, licenciatura em Língua Inglesa?

Professora Matilde: *“Além do citado na resposta anterior, temos a questão humana, afetiva: a sensibilidade para conhecer os alunos, suas necessidades, dificuldades, para assim poder transmitir a eles os conhecimentos, procurando sempre alcançar todos os alunos, mesmo que tenha de ser por meios diferentes (importância do planejamento). Compromisso de se manter atualizado tanto na contínua aprendizagem da língua estrangeira como nas maneiras de ensiná-la.”*

Esse perfil desejado pela professora também contempla as possíveis limitações e possibilidades de melhoria de qualidade do ensino de LEM (nas escolas públicas) por parte desses futuros professores. Apresentamos no Quadro 20, essas perspectivas da formadora, dos

referenciais legais bem como, das futuras professoras e ainda, de acordo com nossas observações das aulas.

Mapeamento das perspectivas quanto ao perfil do professor de LI egresso dos cursos de Letras de acordo com os referenciais legais, a formadora e as professoras em formação inicial	
<p>Perspectivas dos Referenciais Legais (DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS, 2001, p. 31)</p>	<p>O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.</p>
<p>Perspectivas da formadora evidenciadas no questionário</p>	<p>À pergunta 21 do questionário aplicado à formadora: <i>Em sua opinião e de acordo com a sua experiência como formadora de professores de língua inglesa, que aspectos caracterizam o papel do formador que deseja preparar profissionais dessa língua?</i> a professora respondeu o seguinte:</p> <p><i>“Em primeiro lugar, o comprometimento com a profissão: a responsabilidade de planejar as aulas, da auto-avaliação, da reflexão; tomar consciência de que a aprendizagem em momento algum se encerra. Domínio completo da língua estrangeira, sem que isso signifique que não há mais nada para aprender. Isto, aliado à seriedade e responsabilidade são requisitos mínimos para que os futuros profissionais tenham esse modelo como exemplo a ser seguido. De nada adianta tentar passar “regras” para alunos que não sejam seguidas pelo próprio formador.”</i></p>
<p>Perspectivas da formadora</p>	<p>Entrevistadora: professora, a senhora poderia nos falar um pouco sobre o perfil desejado do professor de LI egresso do curso de Letras? a</p>

evidenciadas na entrevista	<p>professora respondeu o seguinte:</p> <p><i>“Em primeiro lugar, o aluno deve ter domínio do idioma. É claro que há outras questões importantes também, como ter amor pelo que faz, pela profissão e amar o que faz.”</i></p>
Perspectivas da formadora evidenciadas na sessão reflexiva	<p><i>“É... certo que tem uma série de outras características importantes que compõem o perfil ideal do professor de inglês, mas o domínio do conteúdo tem que vir em primeiro lugar.”</i></p>
Atuação da formadora de acordo com as observações de sala de aula	<p>Excerto de nota de campo reflexivas da Aula do dia 24/08/2010:</p> <p>Após essa breve discussão, a aluna que está apresentando insiste com a formadora para que fale o que pensa sobre as características de um bom professor de línguas e a formadora diz: “Domínio do conteúdo”, ou seja, tudo se resume em domínio do conteúdo.</p>
Perspectivas da aluna Leandra evidenciadas no questionário	<p>À pergunta 16 do questionário aplicado às alunas do curso: <i>Em sua opinião e de acordo com suas expectativas como aluno (a) da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna, como deve ser o perfil do professor de língua estrangeira egresso dos cursos de Letras?</i> a aluna respondeu o seguinte:</p> <p><i>“O professor de língua estrangeira egresso dos cursos de Letras precisa estar motivado e disposto a fazer a diferença. Ele deve ter segurança para dar aula, estar confiante ao usar a língua estrangeira, e saber a teoria por trás da prática pedagógica. Ela precisa de um olhar crítico, ser um pouco “pesquisador”, saber quais são as mudanças que estão ocorrendo na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Estar pronto para lidar com alunos de diferentes backgrounds e com estilos de aprendizagem diferentes também.”</i></p>
Perspectivas da aluna Karen evidenciadas no questionário	<p>À pergunta 16 do questionário aplicado às alunas do curso: <i>Em sua opinião e de acordo com suas expectativas como aluno (a) da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna, como deve ser o perfil do professor de língua estrangeira egresso dos cursos de Letras?</i> a aluna respondeu o seguinte:</p> <p><i>“Sinceramente? Bem variado. A verdade é que</i></p>

nem todos têm um mesmo nível de proficiência em inglês, e as experiências profissionais também variam desde aqueles que atuam como professores há anos até aqueles que nunca deram aulas antes.”

Quadro 20: Mapeamento de perspectivas quanto ao perfil de professor de LI egresso dos cursos de Letras

Percebemos, pela triangulação dos dados acima, uma coerência entre as expectativas da professora formadora em relação ao perfil desejado de professor de LI. Esse perfil desejado pela professora demonstra-se predominantemente estruturalista ao valorizar em mais de um instrumento, o domínio do conteúdo em primeiro lugar. No entanto, durante a entrevista, a professora ressalta também a importância da afinidade do professor com a profissão. As expectativas da formadora correspondem de certa forma, às da aluna Karen que ao ser questionada sobre o perfil desejado, faz alusão ao nível de proficiência do futuro professor.

Já as afirmações da aluna Leandra a esse respeito, são mais compatíveis às expectativas dos referenciais legais acerca do perfil do egresso dos cursos de letras. Assim, Leandra considera essencial que o professor de LI egresso dos cursos de Letras esteja motivado e disposto a fazer a diferença. Essa parte do discurso, nos remete à fala da formadora a respeito de algumas características do professor recém-formado (APÊNDICE X) “(...)Adquirir consciência do que é ministrar uma língua estrangeira, todos seus componentes; estar à par de descobertas, acreditar que podem mudar o ensino: acabar com a idéia de que listas de verbos, conjugações, palavras e tradução de frases ou textos são as únicas possibilidades, saídas, para o ensino de línguas nas escolas públicas”. Notamos que nessas duas afirmações da formadora e da aluna Leandra, há compatibilidades com o perfil proposto pelos Referenciais Legais. Em outras palavras, um profissional que desenvolva autonomia da aprendizagem e que seja o maior responsável e o mais interessado em sua formação continuada. Assim, um professor (Trans)formador de si mesmo enquanto Profissional do ensino de línguas.

Contudo, apesar de ficar claro, em alguns instrumentos, que a formadora compreende a importância do perfil de professor egresso dos cursos de Letras proposto pelos Referenciais Legais, observamos em sua práxis, (in)compatibilidades entre suas ações e sua fala a respeito do processo de (trans)formação inicial desses professores. Desse modo, a atuação da professora formadora não está em consonância plena com o perfil de egressos que ela própria deseja formar e com o perfil proposto pelas diretrizes curriculares. Quanto às

expectativas das alunas, a atuação da formadora apresenta maior reflexo no discurso da aluna Karen que no da aluna Leandra.

4.3 Os papéis da formadora na (trans)formação inicial de professores de LI, na qual analisamos os papéis evidenciados na sua práxis

Em atenção ao segundo objetivo desta pesquisa que consiste em analisar as implicações dos papéis da formadora no processo de formação inicial de professores de língua inglesa, faremos a análise dos papéis da formadora na concepção da professora Matilde evidenciada em um questionário composto por 21 questões, correlacionando algumas delas à concepção formadora, às ações e comportamentos observados nas aulas.

Papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de LI na perspectiva da formadora		
Perspectivas questionário	evidenciadas	<p>no À pergunta 21 do questionário aplicado à formadora: <i>Em sua opinião e de acordo com a sua experiência como formadora de professores de língua inglesa, que aspectos caracterizam o papel do formador que deseja preparar profissionais dessa língua?</i> a professora respondeu o seguinte:</p> <p><i>“Em primeiro lugar, o comprometimento com a profissão: a responsabilidade de planejar as aulas, da auto-avaliação, da reflexão; tomar consciência de que a aprendizagem em momento algum se encerra. Domínio completo da língua estrangeira, sem que isso signifique que não há mais nada para aprender. Isto, aliado à seriedade e responsabilidade são requisitos mínimos para que os futuros profissionais tenham esse modelo como exemplo a ser seguido. De nada adianta tentar passar “regras” para alunos que não sejam</i></p>

	<i>seguidas pelo próprio formador.”</i>
Perspectivas evidenciadas na entrevista	<i>“Meu papel é... não me entenda mal, mas é como servir de exemplo para esses alunos. É claro que ninguém é perfeito. Eu não sou perfeita. Mas eu tento passar o exemplo.”</i>
Atuação em sala de aula	<p>Excerto de nota de campo reflexiva da Aula do dia 19/08/2010:</p> <p>Dentre os papéis da formadora, observamos a de orientadora em relação ao conteúdo, mas não tanto em relação ao preparo desses futuros professores para a sala de aula de LI. Hoje, por exemplo, ao comentar o seminário de uma das alunas, a professora ateu-se a fazer algumas correções de pronúncia, mas não comentou o tema exposto a respeito de gestão de sala de aula.</p>

Quadro 21: Papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de LI na perspectiva da formadora

Diante desse contexto, novas iniciativas precisam ser tomadas para discutir de forma crítica o caráter político-educacional com relação ao ensino de LEM. Para que isso seja contemplado já na formação dos futuros professores de LI, Bohn (2000) propõe aos estudiosos e pesquisadores uma análise criteriosa dos aspectos a serem considerados na implementação de uma política educacional que se volte para o ensino de LEM, baseada nas diretrizes e parâmetros específicos, sejam eles, nacionais, federais e estaduais, e orientada para a prática de ensino que se estabeleça na Educação Básica pública. Acrescentaríamos ainda que, as políticas públicas precisam começar a vigorar, a contemplar a sala de aula que prepara os futuros profissionais de LEM, pois o berço da formação do professor tem sido relegado a um segundo plano.

4.3.1 A Linguística Aplicada na formação inicial de professores de LI

Estudos de pesquisadores da Linguística Aplicada como (ALMEIDA FILHO, 2007; CELANI, 2002; MOITA LOPES, 2006, GIL e VIEIRA-ABRAHÃO, 2008 e PAIVA, 2009) nos mostram que embora as contribuições dessa ciência à formação de professores de língua(s) venham sendo objeto de inúmeras investigações, ainda é evidente a ausência ou

insuficiência de uma tradição de pesquisa (dentro da área) na graduação dos cursos de Letras. Em outras palavras, a formação do professor de LI ainda é mais voltada para o ensino de línguas e para o que fazer em sala de aula, no entanto, com pouca ênfase à reflexão sobre a prática. Os dados analisados anteriormente comprovam essa afirmação.

Embora vários estudos venham demonstrando o quanto a pluralidade de definições e a orientação transdisciplinar da LA têm apresentado efeitos positivamente impactantes no ensino-aprendizagem de língua(s) (FABRÍCIO, 2006; PENYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006; RAMPTON, 2006; SIGNORINI, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; *et al*), o mesmo não pode ser dito se observarmos a LA da perspectiva do professor de língua(s) em formação inicial.

Diante da pluralidade de definições para a LA, Moita Lopes (2006, p. 26) defende que a LA é indisciplinar e o preço a pagar por tal indisciplinaridade é ter de responder continuamente a perguntas como “o que é LA?”, ou ouvir afirmações tais como “essa é a área dos estudos linguísticos sobre a qual sei menos” ou “você pertence à outra linguística?”. Diríamos ainda, que o preço a pagar pode ser muito mais alto: o anonimato dessa ciência entre os professores de língua(s) em formação inicial.

A respeito desse quase anonimato de conhecimentos produzidos em LA em relação aos cursos de Letras, formulamos dois questionamentos e às duas perguntas sobre a importância das questões estudadas pela ciência Linguística Aplicada, a formadora não respondeu:

- ✓ **18. Durante o curso de graduação, você teve alguma formação na área de Linguística Aplicada? Caso afirmativo, que conhecimentos da Linguística Aplicada foram contemplados?**
- ✓ **19. O contato com conhecimentos da área de Linguística Aplicada aconteceu em outras situações (disciplinas de curso de pós-graduação, cursos de extensão, livros indicados por algum profissional da área, orientação de professores, etc.)**

Já à terceira pergunta a esse respeito, a formadora responde:

- ✓ 20. Você acredita que a disciplina Linguística Aplicada é importante nos cursos de formação inicial de futuros professores de língua inglesa que atuarão na educação básica? Justifique a professora diz:

Professora Matilde: *“Considero a disciplina Linguística Aplicada fundamental. Não trata somente de questões relacionadas ao ensino da língua estrangeira, mas também com possíveis soluções para problemas relacionados ao ensino dela. Através dessa disciplina os alunos têm maior oportunidade de aprofundar em questões relacionadas à aquisição de língua, entre outras coisas, e assim poder desenvolver sua própria abordagem. Além disso, é excelente insumo para formação continuada (treinamento de professores).”*

Embora a professora formadora afirme em seu discurso que considera a LA disciplina fundamental, durante o período em que observamos as aulas, não verificamos discussões sobre temas estudados em LA e nem a presença de insumo teórico produzido nessa área.

Em relação aos conhecimentos das alunas acerca dessa ciência, verificamos por meio do questionário o posicionamento das alunas:

Pergunta 25. Você, em algum momento, já teve contato, durante sua formação no curso de Letras com os seguintes conhecimentos: Linguística Aplicada; abordagens de ensino/aprendizagem de LE; crenças no ensino/aprendizagem de línguas; a interação na sala de aula: os papéis sociais do professor e dos alunos? Você acredita que estes conhecimentos são importantes para a formação inicial de professores?

Leandra: *“Sim, eu fiz “Linguística Aplicada na Formação do Professor de Línguas”. Eu fiz essa disciplina no meu 7º semestre na universidade, pois ela era oferecida na sexta-feira de manhã e eu precisava de uma matéria nesse horário. Eu não me lembro de ter falado sobre “a interação na sala de aula: os papéis sociais do professor e dos alunos”*

Karen: *“Sim. Sim.”*

Diante das respostas das alunas, podemos notar um certo desconhecimento da produção de conhecimentos em LA. Essa percepção é comprovada ao verificarmos na fala da aluna Leandra que diz ter cursado uma disciplina voltada à LA na formação de professores de línguas e mesmo assim, desconhece alguns temas fundamentais dessa ciência. Em seguida, ao

analisarmos a resposta da aluna Karen, percebemos que foi categórica ao afirmar apenas sim e nada mais.

A esse respeito, Paiva (2005, p. 349) afirma que os cursos de Letras apresentam uma necessidade urgente de fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária.

Neste estudo, fizemos questão de ressaltar o papel da pesquisa em LA como aliada do professor e de levar em conta o ponto de vista do aluno sobre as contribuições da LA na sua formação como inicial. O próximo passo, após análise e interpretação dos dados obtidos foi apresentar nossas leituras da realidade observada à professora formadora que atuou na disciplina em questão. Para isso, solicitamos um encontro com a professora Matilde e nessa oportunidade, realizamos uma sessão reflexiva com a formadora.

Durante a sessão reflexiva, a professora afirmou que dentre os seus papéis de formadora, está o de servir como exemplo para os alunos e que embora não seja perfeita, tenta fazer o melhor que pode.

Outro ponto que nos chamou a atenção durante essa sessão, foi a afirmação da formadora de que para ensinar metodologia aos alunos em apenas um semestre, é preciso um verdadeiro milagre.

Após exposição da análise e interpretação dos dados, apresentaremos na seção seguinte, nossas considerações finais a respeito deste estudo, retomando as perguntas de pesquisa e discorrendo sobre os resultados principais de cada uma delas.

PÓS-PRODUÇÃO: REFLEXÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos algumas reflexões sobre os resultados dessa pesquisa, tendo como orientadoras as perguntas sobre os papéis dos formadores no processo de (trans)formação inicial de professores de LI, as quais especificamos no capítulo 1 dessa dissertação. Interessava-nos conhecer esses papéis evidenciados na prática desse profissional. O segundo questionamento se refere às (in)compatibilidades entre os perfis de professor egresso reais e os idealizados pelos referenciais legais, pelo formador e pelos formandos.

Para isso, retomamos a seguir, as perguntas de pesquisa.

Retomada das perguntas de pesquisa

1. Quais são os papéis do formador no processo de (trans)formação inicial de professores de língua inglesa?

Como mencionado anteriormente, perguntamos à formadora o que ela entende por papéis do formador no processo de (trans)formação inicial de professores de LI. No entanto, tínhamos em mente que a complexidade do (re)conhecimento desses papéis (pelo próprio profissional) poderia nos distanciar do plano das materialidades do contexto de formação e aproximar-nos apenas do campo das idéias, gerando incongruências entre ações e falas da formadora. Contudo, pela resposta a esse questionamento e a outros, relacionados ao tema, pudemos identificar a explicitação de alguns desses papéis.

Embora a literatura sobre os papéis do formador de professores de LI seja escassa, a partir dessa coletânea de respostas e mesmo da análise dos dados obtidos por meio de outros instrumentos, pudemos destacar, dentre os compromissos desse profissional, duas tarefas:

- a de professor;
- a de formador de professores.

Como formador, esse profissional pode escolher formar professores ou professores formadores.

A partir desse entendimento, vários são os papéis do formador, dentre os quais destacamos os de:

- ✓ Preparar o professor para uma realidade desconhecida que, muitas vezes, nem ele, nem o aluno conhecem;
- ✓ Buscar atualizar-se como professor e como formador;
- ✓ Concretizar a reflexividade em sua prática;
- ✓ Não convencionar sua práxis sem olhar para os papéis do formador;
- ✓ (Trans)formar o aluno em professor ;
- ✓ Formar o professor para ser professor, coordenador, formador de outros professores e do próprio professor em que deseja (trans)formar-se.
- ✓ Orientar, conduzir o aluno que está se formando para o caminho da reflexividade sobre o que, na prática, dá certo ou não dá certo.

Esses papéis estão em consonância com a atuação da formadora observada. Mas, cabe ressaltarmos que para sistematizá-los, observamos não só os papéis desempenhados na interação observada, como também, aqueles que não foram desempenhados. Em outras palavras, pensamos ser pertinente observar não só o que ocorreu, mas o que deixou de acontecer na realidade observada.

2. Qual é o perfil do professor egresso de acordo com as diretrizes curriculares, na perspectiva do formador e do formando e se a atuação do formador está de acordo com esses perfis?

Para tentarmos responder a essa pergunta de pesquisa, sistematizamos os dados obtidos acerca dessas diferentes expectativas em relação ao perfil do professor de LI egresso dos cursos de Letras, no quadro abaixo:

Perfil do professor egresso de acordo com as diretrizes curriculares, na perspectiva da formadora, do formando e com a atuação do formador	
Referenciais legais	O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente , em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras . O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho . Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da

	<p>educação continuada e do desenvolvimento profissional.(DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS, 2001, p. 31).</p> <p>21. Em sua opinião e de acordo com a sua experiência como formadora de professores de língua inglesa, que aspectos caracterizam o papel do formador que deseja preparar profissionais dessa língua?</p>
<p>Perspectiva da professora formadora</p>	<p>“Em primeiro lugar, o comprometimento com a profissão: a responsabilidade de planejar as aulas, da auto-avaliação, da reflexão; tomar consciência de que a aprendizagem em momento algum se encerra. Domínio completo da língua estrangeira, sem que isso signifique que não há mais nada para aprender. Isto, aliado à seriedade e responsabilidade são requisitos mínimos para que os futuros profissionais tenham esse modelo como exemplo a ser seguido. De nada adianta tentar passar “regras” para alunos que não sejam seguidas pelo próprio formador.”</p>
<p>Perspectiva da aluna Karen</p>	<p>16. Em sua opinião e de acordo com suas expectativas como aluno (a) da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna, como deve ser o perfil do professor de língua estrangeira egresso dos cursos de Letras?</p> <p>“Sinceramente? Bem variado. A verdade é que nem todos têm um mesmo nível de proficiência em inglês, e as experiências profissionais também variam desde aqueles que atuam como</p>

	professores há anos até aqueles que nunca deram aulas antes.”
Perspectiva da aluna Leandra	<p>16. Em sua opinião e de acordo com suas expectativas como aluno (a) da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna, como deve ser o perfil do professor de língua estrangeira egresso dos cursos de Letras?</p> <p>“O professor de língua estrangeira egresso dos cursos de Letras precisa estar motivado e disposto a fazer a diferença. Ele deve ter segurança para dar aula, estar confiante ao usar a língua estrangeira, e saber a teoria por trás da prática pedagógica. Ela precisa de um olhar crítico, ser um pouco “pesquisador”, saber quais são as mudanças que estão ocorrendo na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Estar pronto para lidar com alunos de diferentes <i>backgrounds</i> e com estilos de aprendizagem diferentes também.”</p>
Atuação da professora formadora	<p>22. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como formadora de professores de língua inglesa qual o perfil desejado do professor egresso dos Cursos de Letras, licenciatura em Língua Inglesa?</p> <p>“(…)está a parte humana: a sensibilidade para conhecer os alunos, suas necessidades, dificuldades, para assim poder transmitir seus conhecimentos procurando sempre alcançar todos os alunos, mesmo que tenha de ser por meios diferentes (importância do planejamento). Compromisso de se manter</p>

	atualizado tanto na contínua aprendizagem da língua estrangeira como nas maneiras de ensiná-la.”
--	--

Quadro 22: Perfil do professor egresso de acordo com as diretrizes curriculares, na perspectiva da formadora, do formando e com a atuação do formador

Procedemos à análise de cada uma das expectativas. Iniciaremos pelo que proposto pelos referenciais legais que deseja ter como resultado da formação inicial em um curso de Letras, um profissional que **esteja apto a atuar interdisciplinarmente**, em áreas afins. Esse profissional deverá desenvolver também uma série de competências como: desenvoltura para **resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras**. O futuro professor também deve ter consciência de seu compromisso **com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho**. Finalmente, deverá **ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional**.

Para a formadora, o perfil do futuro professor deverá apresentar também comprometimento com a profissão: a responsabilidade de planejar as aulas, de se auto-avaliar, de refletir e conscientizar-se de que a aprendizagem em momento algum se encerra. No entanto, apesar de nesse instrumento ter respondido que o comprometimento com a profissão vem em primeiro lugar, deixa claro em outros instrumentos (entrevista, observações) que o domínio da língua deve ser prioridade.

Já para a aluna Karen, o professor precisa sair da formação inicial, motivado e disposto a mudar a realidade insatisfatória do ensino de LEM nas salas de aula das escolas públicas.

A aluna Leandra apresenta uma opinião muito próxima à da formadora, pois deixa claro que o domínio da língua é a sua preocupação prioritária no processo de formação inicial.

Portanto, ao analisarmos o perfil de professores de LI egresso dos cursos de Letras, da perspectiva dos referenciais legais, da formadora e das alunas, constatamos algumas incongruências. A primeira, diz respeito a um perfil idealizado pelas diretrizes e que não tem reflexo na atuação da formadora e nem do ponto de vista das alunas que, de fato, preocupam-se mais com o idioma a ser aprendido que com a formação do professor pronto a atuar na Educação Básica. Tanto que ao serem questionadas sobre:

Pergunta 22: 22. Você está cursando Letras Licenciatura em Língua Inglesa. Você acha que o curso está lhe oferecendo subsídios importantes para sua formação como (futuro) educador em língua inglesa? Responderam que:

Leandra: *“Eu não diria que o curso está me oferecendo subsídios importantes. Eu até tenho disciplinas interessantes no currículo, como metodologia, mas esta é apenas UMA em um currículo que inclui duas literaturas Americanas, quatro literaturas Inglesas, uma literatura brasileira e uma literatura portuguesa. O currículo da Licenciatura inclui disciplinas da Faculdade de Educação, mas estas não preparam para ser educadora **EM LÍNGUA INGLESA**, mas sim para ser educadora. É importante, mas não é o suficiente.”*

Karen: *“Sim.”*

Ao triangularmos as respostas das alunas e da formadora com o perfil de professor de Li egresso, proposto pelos referenciais legais, notamos (in)compatibilidades. Essa constatação é reforçada pela fala da aluna Leandra. Quando a aluna afirma em caixa alta, que na graduação, os alunos até têm algumas disciplinas voltadas à educação em sala de aula, em detrimento de disciplinas que ofereçam formação específica ao futuro professor de LI. Portanto, verificamos que a atuação da formadora apresenta (in)compatibilidades com o perfil de professor egresso proposto pelos referenciais legais, desejado pelas alunas e por ela própria.

Contribuições da pesquisa para a (trans)formação inicial de professores de LI

Ao pensarmos nas contribuições desta pesquisa para o processo de formação inicial de professores de línguas, a primeira colocação que vem à nossa mente é a da professora formadora durante a sessão reflexiva.

Professora Matilde: *“Muito obrigada por esse feedback. De todas as vezes que observaram as minhas aulas pra realizar pesquisas, essa é a primeira vez que alguém volta e me dá um retorno da minha aula, do que os meus alunos pensam. Por que senão como eu vou saber em que eu preciso melhorar?”*

Essa declaração da professora formadora reforça a carência de pesquisas que construam conhecimentos específicos acerca dos papéis do formador de professores de LI, um

profissional que antes de tudo, é um professor e precisa de mais especificações sobre a sua atuação, como reforçam os estudos dos autores discutidos no capítulo teórico desta dissertação, a saber (MIZUKAMI, 2005; KORTHAGEN, 2005; OLIVEIRA, 2008, dentre outros). Corroboramos com a visão desses autores de que os papéis exercidos por esse profissional são essenciais para a compreensão dos processos de (trans)formação inicial de professores de línguas.

Esse momento foi aproveitado para mostrarmos à professora formadora não só os resultados da nossa pesquisa, como para levarmos algumas sugestões sobre critérios de observação, conforme (ANEXOS B,C,D).

Essa ideia surgiu quando verificamos a aula na qual os alunos expuseram suas impressões sobre a atividade de observação das aulas de LI em diferentes contextos. Nessa aula, que poderia representar um excelente momento de reflexão, vimos que o foco dos alunos ateu-se apenas em críticas negativas à atuação do professor de LEM das escolas públicas e e quando expusemos essa impressão à formadora, ela afirmou o seguinte:

Professora Matilde: *“É. Acontece que eles criticam, criticam, criticam o professor da escola pública que ensina inglês falando em português, mas quando eles vão pra lá, eles fazem exatamente a mesma coisa. Eles reproduzem esse comportamento.”*

Após essa fala da professora, perguntamos o que ela sugeriria para que essa situação pudesse então, ser trabalhada na formação dos futuros professores, ao que ela não respondeu.

Então, resolvemos apresentar à formadora, um material chamado de quadro de critérios de observação de pares (ANEXOS B, C, D). Esse instrumento foi elaborado pela autora desta dissertação e outras colegas durante a disciplina “Formação de professores”, O instrumento foi, inclusive, testado em um curso temático de francês.

Esses quadros trazem especificações sobre critérios de observação de uma sala de aula de LE. Contudo, esses critérios devem ser amplamente discutidos por quem for realizar a atividade de observação de aulas. Em outras palavras, é um instrumento a ser construído tanto pelo professor observador quanto pelo professor a ser observado. E como notamos que durante a atividade de observação de aulas de LI, os alunos só se ativeram à competência comunicativa dos professores observados, sugerimos que a formadora estudasse o material que levamos até ela e verificasse a possibilidade de construir um quadro de critérios de observação com seus alunos, de forma a orientar eficazmente, esse contato dos alunos com a

realidade de sala de aula. A essa sugestão, a professora respondeu muito positivamente, recolheu o material e achou interessante a proposta.

Também é importante relatarmos algumas das limitações desta pesquisa como, por exemplo: o período observado que embora, devesse ter correspondido a um semestre letivo, em função de alguns contratemplos acabou sendo mais curto e o número de participantes.

Limitações da pesquisa e propostas de estudos futuros

Uma limitação desta pesquisa refere-se ao número de participantes. Inicialmente, a nossa intenção era que todos os onze alunos da disciplina participassem. Tanto que enviamos a solicitação e o questionário a todos os alunos. No entanto, após nossa insistência, apenas três alunas responderam.

Outra limitação está relacionada à greve dos professores da universidade em questão. Em função dessa mobilização de dois meses, tivemos dificuldades com a sequência e organização do cronograma previsto para a coleta dos dados. Outro aspecto é que após o encerramento da greve, já não tivemos mais contato com a professora formadora substituta.

Tendo em vista a pesquisa desenvolvida nesta dissertação, gostaríamos de apresentar algumas propostas de estudos futuros acerca dos papéis do formador de professores em diferentes contextos, conforme sugerimos abaixo:

- Papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de Língua Portuguesa (LM)
- Formação de formadores: processos colaborativos
- Análise de discurso e formação de formadores de professores de língua(s)
- Concepções de formadores acerca do ensino da língua
- Formação de professores que (trans)formam futuros professores
- Implementação de projetos de formação colaborativa de formadores de professores de língua(s).

Ressaltamos que é importante contar com recursos humanos da própria Instituição de Ensino Superior e ainda, que se deve levar em consideração as necessidades dos formadores e dos futuros professores de acordo com o contexto de atuação no qual atuam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O Professor de Línguas(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. In: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 03, n. 01, pp. 7-18, Brasília: Editora da UnB, 2004.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 4ª Edição, 2007.

_____. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2ª edição, 2007.

_____. *Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil*. *Revista Eletrônica HELB*, Brasília, ano 03, n.º03, 1/2009. Disponível em <<http://www.helb.org.br/>> Acesso em 20 out. 2010.

ALTET, M. Qual (Quais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. et al. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papyrus, 1995. pp. 27-33.

ANTHONY, E. M. *Approach, Method, and Technique*. University of Michigan, 1963.

ARAÚJO, N. M. *A relação entre teoria e prática e a formação do professor de língua estrangeira (inglês): processos identitários*. Dissertação de Mestrado. Uberlândia. UFU, 2006.

BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990. pp. 215-226.

BAILEY, K.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BAILEY, K. M. et al The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D. e RICHARDS, J. C. (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 11-29.

BALZAN, N. C. Do Estudante ao Professor Universitário: caminhos para a didática do ensino superior. In: *Revista de Educação*, Faculdade de Educação, PUC Campinas-SP, v. 1. n. 2, pp. 7-24, 1997.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos do curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, pp. 157-178.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, pp.145-175, 2006.

BARCELOS, A. M. F, et. al. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 11-29.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada. In: *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas*. Florianópolis: UFSC, 2006. pp. 151-166.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. ; SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2007.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS e NUNAN (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.

BAUER, C. Apontamentos para uma história imediata dos professores universitários brasileiros. *Revista Espaço Acadêmico*, São Paulo, v. 1, n. 96, mensal - maio 2009. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/096/96bauer.htm>> Acesso em 12 out. 2010.

BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. Tradução de Marcos Estevão. 3ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BEHRENS, M. A. A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na Universidade*. 3ª Edição, Campinas: Papyrus, pp. 57-68, 2001.

BEZERRA, M. A. Perfil real, perfil ideal do professor de língua. In: *Revista Linguagem & Ensino*, Vol. 6, No. 2, Campina Grande/PB, Universidade Federal de Campina Grande, pp.81-105, 2003.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

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

BOMFIM, B. B. S. B. *Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. UnB, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação - Resolução CNE/CP 1, 02/2002 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental - *Referenciais para a Formação de Professores para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação - Parecer CNE/CES 492/2001 - *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras*. Brasília, abril de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação - Parecer CNE/CP 9/2001 - *Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior*. Brasília, Maio de 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 04/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 022/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação - Resolução CNE/CEB 3, de 08 de outubro de 1997 - *Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério do Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*. Brasília, 1997.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 2ª Reimpressão, 2002.

CAMARGO, G. P. de Q. P. de; RAMOS, S. G. M. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 4, n. 6, 2006. Disponível em <www.revelhp.cjb.net>. Acesso em: 03 mar 2006.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, pp. 1-47, 1980.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. No. 19. Campinas/SP, 1994.

CARAPETO, M. C. L. A. *Encontros de formação: repensar e construir*. Dissertação de Mestrado, Campinas. Unicamp, 2004.

CASTRO, S. T. R. Representações de alunos de inglês de um curso de Letras. In: *The ESpecialist*. vol. 25, número especial, São Paulo: EDUC 2004.

CELANI, M. A. A. *Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5ª Edição, São Paulo: Cortez, 2001.

CLANDININ, D. J. e CONNELLY, F. M. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995.

_____. *Narrative Inquiry – experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

COHEN, A. D. Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada: mudanças e perspectivas. In: *The Hebrew University of Jerusalem & Fullbright Scholar*. PUC/SP, 1989.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 5th Edition, London: Routledge Falmer, 2000.

CONCEIÇÃO DA SILVA, G. Construindo discursos interdisciplinares através de imagens, metáforas e analogias. *Revista Pátio* Ano IX - nº 36 - Educação e Cidadania - Novembro de 2005 à Janeiro de 2006. Disponível em <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=96> Acesso em 21 de dezembro de 2010.

CONVERY, A. A Teachers' Response to Reflection-in-action. In: *Cambridge Journal of Education*, v. 28, n. 2, 1998. pp. 197-205.

CONTRERAS, J. A *Autonomia do Professor*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.); GIMENEZ, T. (Org.). *ENFOPLI - construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, 2005.

CUNHA, A. M. de Oliveira, BRITO, T.T., de Rodrigues e CICILLINI, G. Ap.. Dormi aluno(a)...acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: *Reforma Universitária, dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea Editora, 2006.

CUNHA, M. C. Ch. da. O Ensino-Aprendizagem de línguas: um campo à procura de uma disciplina. In: *Moara: Revista do Curso de Mestrado em Letras da UFPA*, Belém, n.19. Jan./jun. 2003. pp. 9-38.

DENZIN N. K., LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

_____ (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. Pp. 15-41.

DEWEY, J. *Como Pensamos - como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma re-exposição*. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos, 3ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, A. J. de C. “*O ensino superior privado em Uberlândia: precarização do trabalho docente*”. Dissertação de Mestrado, Uberlândia. UFU, 2006.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. pp. 31-43.

DUTRA, A.; GIMENEZ, K. M. P.; PERES, H. M. M Conhecimento em construção: uma análise de sessões de supervisão de prática de ensino de língua inglesa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007. pp. 63-72.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L. & PREISSLE, J. (eds.). *The handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press, 1991.

_____. In: COX, M.I. P. & ASSIS-PETERSON, A. (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001. pp. 9 - 17.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher Preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, p. 212-233, 1990.

FETTERMAN, D. N. *Ethnography*. Londres: Sage, 1989

FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. Características metacompetentes do professor de prática de ensino de língua estrangeira. In: *Contexturas*, APLIESP, v. 1. São Paulo: pp. 71-76, 1992.

FLICK, U. *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage, 1998. pp. 229.

FONTANA, A. & FREY, J. H. Interviewing. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. pp. 361-376.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28 ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, G. *Cursos de graduação*, 2008, p. 01. Disponível em <
http://www.let.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=3>
Acesso em 23 de dezembro de 2010.

FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision-making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. In: *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 1, pp. 27-45. 1989.

_____. The “unstudied problem”: Research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a. p. 351-378.

_____. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b. p. 88-115.

FALCOMER, K. *Perfis de competências de professores de língua estrangeira (inglês) em serviço a sua permeabilidade a mudanças*. Dissertação de Mestrado, Brasília. UnB, 2009.

FERNÁNDEZ, F. M. El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org.). *Vademécum: Para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, p. 287-304.

FETTERMAN, D. M. *Etnography: step by step*. London: Sage, 1998. pp. 16-30.

FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, M. B. *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn*. Florianópolis, SC: Insular, 2ª edição, 2008.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. In: *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 297-417, 1998.

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

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 88-115.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FREIRE, M. *Educador, educador*. Santa Efigênia, SP: Paz e Terra, 1ª edição, 2008.

FREITAS, M. A. de. *Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Campinas, SP: Unicamp, 1996.

FREITAS, M. C. M. A. *Duas abordagens em harmonia ou conflito? O professor e o material didático em um curso de formação de professores de E/LE*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. UnB, 2008.

GARCIA, C. M. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Pesquisa sobre Formação de Professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 51-75, 1998.

_____. Formação dos Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, pp. 51-76.

GIL, A. C. *Metodologia do Ensino Superior*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

_____. *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação professores em tempos de mudança*. Londrina, PR, 2003.

_____. *Ensino de Língua Estrangeira no ensino fundamental: questões para debate*. Londrina. In: Anais do XII EPLE, 2004.

_____. et al, A pesquisa participativa no desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 303-317, 2008.

GIMENEZ, T. Tornando-se Professores de Inglês: experiências de formação inicial em um Curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas/SP: Pontes, pp. 171-187, 2004.

_____. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007.

GIMENEZ, T.; REIS, S.; ORTENZI, D. I. B. G. Fé Cega e Faca Amolada: Observações Sobre Imagens de Professores de Prática de Ensino de Inglês. In: *DELTA*, v.16, n.1, São Paulo, pp. 129-138, 2000.

GIMENEZ, T.; PEREIRA, F. M. P. Relação universidade escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007.

GIMENEZ, T., ARRUDA, N. I. L., LUVIZARI, L. H. *Procedimentos Reflexivos na Formação de Professores: uma análise de propostas recentes*. Intercâmbio LAEL, PUC-SP. Disponível em <www2.lael.pucsp.br/intercambio/13/Telma_Gimenez.pdf> Acesso em: 04 maio de 2005.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y.S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

GUDMUNSDOTTIR, S. Story-Maker, Story-Teller: narrative structures in curriculum. In: *Journal of Curriculum Studies*, v. 23, n. 4, 1991.

HAWKINS, M.; IRUJO, S. (Ed.). *Collaborative conversations among language teacher educators*. Alexandria, VA: TESOL, 2004.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. In: *Teaching and Teacher Education*, n. 11, v. 1, p. 33-49, 1995.

HILSDORF ROCHA, C. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2010.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. pp. 269-293.

JANUÁRIO, P. C. *Formação de formadores: o docente do ensino superior é um profissional da educação*. Revista do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, num. 13, 2007. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/soletras/13/05.htm>> Acesso em 21 de setembro de 2009.

JORGE, M. L. S. *O Diálogo Colaborativo na Formação de Professores de Inglês*. Belo Horizonte, 2005. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Minas Gerais.

JOHNSON, K. E. Learning to teach: instructional actions and decisions of Preservice ESL teachers. In: *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 3, pp. 507-534, 1992.

_____. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

_____. The vision versus the reality: the tensions of the TESOL practicum. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996. pp. 30-49.

KOL, J. P. T. *Avaliando as competências dos professores de língua estrangeira (inglês): um estudo sobre a validade de uma certificação internacional*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. UnB, 2009.

KOSTER, B. et al. Quality Requirements for Teacher Educators. In: *Teaching and Teacher Education*, v. 21, pp. 157-176, 2005.

KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J.; LUNENBERG, M. Teaching Teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. In: *Teaching and Teacher Education*, v. 21, pp. 107-115, 2005.

KRAMP, M. K. Exploring Life and Experience Through Narrative Inquiry. In: de MARRAIS K.; LAPAN, S. D. (Ed.) *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. pp.103-122.

- KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. D.; TERRELL, C. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Thomson & Heinle Newbury House Teacher Development, 2003.
- LEFFA, V. J. (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- LIBÂNEO, J. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (org.) *Professor reflexivo no Brasil*. SP: Cortez, 4ª Ed. , 2006.
- LIMA, G. P. & QUEVEDO, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. 2007. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/gislaineplima.pdf>> acesso em 31 jan. 2011.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage, 1985.
- LOMBARDI, T. P. Estratégias de aprendizagem para alunos problemáticos. Disponível em: <<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/aprendizagem.htm#Toc485751532>> Acesso em 20 de janeiro de 2010.
- LOPES MOITA, L. P. *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2ª edição, 2008.
- LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- LOUGHRAN, J. Understanding Teaching about Teaching: teacher educators' researching their own practice. In: *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, v. 25, n. 3, pp. 23-28, 2004.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. pp. 1-10.
- MAGALHÃES, M.C.C. *Interações dialógicas entre professores e pesquisador: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem*. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP, 1992.
- _____. Teoria crítica e desenvolvimento de professor. In: *XXIII Anais de Seminário do GEL*, v.1. Ribeirão Preto/SP, 1994. pp. 66-73.
- MARZARI, G. Q. *Do you have any experience abroad? O Gênero entrevista de emprego em cursos livres de língua*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria. Universidade Federal de Santa Maria, 2005.
- MASETTO, M. (Org.) *Docência na Universidade*. 3ª Ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____, Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.) *Docência na Universidade*. 3ª Edição, Campinas: Papirus, 2001. pp. 9-26.

MARTINS, G. de A. & THEÓPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.

MAYRINK, M. F. *Refletindo, interagindo, praticando... Nas trilhas da construção do conhecimento sobre o ser professor*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP., 2000.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MELO, P. A.; LUZ, R. J. P. *A Formação docente no Brasil*. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU). UFSC, Florianópolis, 2005.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Aprendizagem da docência: professores formadores*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul 2005-2006. Disponível em <www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em 19 set. 2009.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 1996.

_____. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de língua no Brasil. In: *Revista Letras*, vol. 4, pp. 7-13, 1992.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de Professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, 2000. pp. 111-140.

MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2000.

_____, Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2000. pp. 11-20.

MOURA F., A. C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, E. C. de; OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M de. *Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*. Tese de Doutorado, UFMG. Belo Horizonte, 2008.

ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F.; REIS, S. Alunas Formandas do Curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. pp. 143-155.

ORTIZ, H. M. *Educadores em Formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2002. In LEFFA, Vilson J. (Compilador). TELA (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2006.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K..A. da (org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010, pp. 235-256.

_____. Reflexão sobre Teoria e Prática na Formação do Profissional de Línguas. In: HERRERA GONZÁLEZ, L. & SUÁREZ GALICI, V. P. *Práctica Educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras en México*. Antologia de textos do 13º Encontro Nacional de Professores de Lenguas Extranjeras, 2010. pp. 235-256.

PACHANE, G. G. & PEREIRA, E. M. A. A Importância da Formação Didático-Pedagógica e a Construção de um Novo Perfil para Docentes Universitários. In: *Revista Iberoamericana de Educación (online), Iberoamérica*, v. 33, n.1, p. 1-13, 2004. Disponível em <http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup26.htm> Acesso em 06 fev. 2006.

_____. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões de uma experiência. In: *27ª Reunião anual da ANPED*, 2004, Caxambu. In: Anais da 27ª Reunião anual da ANPED: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade. Caxambu: CD-ROM, 2004. v. 1. p. 1-16.

_____. *Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão*. Publicatio UEPG. Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, 2005. Disponível em <<http://www.uepg.br/prosp/publicatio/ant.htm>> Acesso em 06 fev. 2006.

PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. São. Paulo: Pontes, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, ET (org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. pp. 345-363 (Advanced Research English Series).

_____. A identidade do professor de inglês. In: *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. pp. 9-17.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, 2003. pp.53- 84.

_____. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. In: *Revista do GELNE*. v. 5, n. 1 e 2. João Pessoa pp. 193-200, 2004.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.) *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. Del P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 1ª edição, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A Função e formação do professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000. pp. 353-379.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, pp. 5-19.

_____. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa na escola: facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 2001, Caxambu, 2001. v. 1.

PONTE, J. P.; SERRAZINA, L. *Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração*. In: *Zetetiké*, v. 11, n. 20, pp. 51-84, 2003.

PONTE, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. In: *Revista Educar*, v. 24, pp. 37-66, 2004.

_____. *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. *PNA (Pensamiento Numérico y Algebraico)*, v. 2, n. 4, p. 153-180, 2008. Disponível em <www.pna.es/Numeros/pdf/DaPonte2008Investigar.pdf> Acesso em 10 de maio 2008.

PORTER, P. A. An Ongoing Dialogue: learning logs for teacher preparation. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990. pp. 227-240.

RAMOS, S. M.; CAMARGO, G. P. Q. P. A Formação de professores durante a prática de ensino nos cursos de Letras: foco no trabalho de formadores, suas opções metodológicas e abordagens. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007, pp. 41-61.

REES, D. K. A etnografia e o ensino/aprendizagem de L2. In: *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*, UFG, 2002.

RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDSON, V. The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: SIKULA, J. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. 2nd Edition, New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. pp. 102-119.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIGO, ROSÂNGELA. *A importância do ensino da língua inglesa no ensino fundamental*. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/3657/1/A-Importancia-Do-Ensino-Da-Lingua-Inglesa-No-Ensino-Fundamental/pagina1.html#ixzz1E7QAOMkB>> Acesso em 16 de dezembro de 2010.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos, SP: Claraluz, 1ª edição, 2008.

SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, M. R. & GIMENEZ, T. Globalização e políticas educacionais: uma reflexão sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. In: *Entretextos*, v. 8, 2008, pp. 150-160. Disponível em <www2.uel.br/revistas/entretextos/volume8/pdf/10.pdf> Acesso em 16 de dezembro de 2010.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8ª ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner – How professionals think in action*. Basic Book, Inc., 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. pp. 77-91.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching foundations of the new reform*. Harvard Education Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.

S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed, Porto Alegre: Bookman, 2006.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K.A. da (org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. pp. 25-52.

SILVA, K. A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 1ª edição, 2008.

SOL, V. *A Natureza da Prática Reflexiva de uma Formadora de Professora e Duas Professoras em Formação*. Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SOUZA, F. E. DE. *Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2003.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 04, n. 02. Pp. 57-83, 2004.

UR, P. Teacher learning. In: *ELT Journal*, v. 46, n. 1, p. 56-61, 1992.

VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática*. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

VAN FLEET, A. Learning to teach: the cultural transmission analogy. In: *Journal of Thought*, v. 14, p. 281-290, 1979.

VAN MANEN, M. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. In: *Curriculum Inquiry*, v. 6, p. 205-228, 1977.

_____, On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching: Theory and practice*, v. 1, n. 1, p. 33-50, 1995.

VASCONCELOS, M. L. C. *A Formação do Professor do Ensino Superior*. 2ª Ed. atual. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (Org.) *Docência na Universidade*. 3ª Edição, Campinas: Papirus, pp. 77-94, 2001.

VIANA, K.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São José do Rio Preto/SP: Pontes, 2006.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Inglesa: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

_____, Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, pp. 131-152, 2004.

XAVIER, R. P.; GIL, G. As Práticas no curso de licenciaturas em letras-inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, pp. 131-152, 2004.

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

WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J.; MOON, B. A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. In: *Review of Educational Research*, v. 68, n. 2, pp. 130-178, 1998.

WILBUR, M. L. How foreign language teachers get taught: methods of teaching the methods course. In: *Foreign Language Annals*. V. 40, n. 1, pp. 79-101, 2007.

ZEICHNER, K. M. Becoming a Teacher Educator: a personal perspective. In: *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 117-124, 2005.

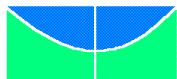
_____, Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education*, v. 41, n. 2, p. 3-20, 1990.

ZEICHNER, K.M.; LISTON, D. P. Teaching Student Teachers to Reflect. In: *Harvard Educational Review*. v. 57, n. 1, p. 23-48, 1987.

_____. *Reflective Teaching: An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Pesquisadora-aluna: Karina Mendes Nunes Viana

Orientadora: Prof.^a Dra Maria Luísa Ortiz Alvarez

TERMO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar voluntariamente da pesquisa, assegurando que as informações por mim divulgadas são verídicas.

Estou ciente de que:

- A minha participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção.
- Posso, em qualquer hora, negar ou desistir de participar como informante.
- Todas as minhas respostas, orais ou escritas, permanecerão anônimas.
- Minhas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatório e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo.

Declaro ainda que:

Fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados e entendo qual será minha participação como participante.

Recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, _____ de _____ de 2010

(Nome e Assinatura do Participante)

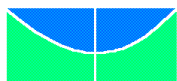
Contatos:

Pesquisadora: kmendesnunesviana@yshoo.com.br 81377244; 30328567.

E-mail do(a) participante: _____

Fone: _____

APÊNDICE B - Questionário aplicado à professora da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna do Curso de Letras, Licenciatura Inglês



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Pesquisadora-aluna: Karina Mendes Nunes Viana

Orientadora: Prof.^a Dra Maria Luísa Ortiz Alvarez

Caríssimo(a) professor(a) formador(a),

Visando conhecer os aspectos da atuação do professor formador na formação inicial de professores destinada à realidade da sala de aula da educação básica bem como, as contribuições da Linguística Aplicada em disciplinas da área de Linguagem, nos cursos de formação inicial de, é que está sendo aplicando este questionário. Gostaríamos de contar com a sua colaboração, ela é muito importante. Comprometo-nos a manter em sigilo o seu nome. Desde já agradecemos.

Nome:

01. Onde (cidade/estado/país) você nasceu?
02. Há quanto tempo você reside no Distrito Federal?
03. Em que localidade do DF você mora (Plano Piloto, Guará, Sobradinho...)?
04. Se você já morou fora do DF, diga em quais localidades (cidade/estado) e o período de moradia (Ex.: de 1992 a 2002).
05. No Ensino Médio, qual e a sua formação (Curso Normal/Magistério, Curso Técnico, Curso Regular)? Quando você concluiu o Ensino Médio?
06. Na graduação, qual é a sua área de formação? Quando você concluiu o curso de graduação?
07. Você tem curso(s) de pós-graduação? Qual o nível de titularidade (especialização, mestrado, doutorado), o nome do(s) curso(s), da instituição e o período de realização do(s) curso(s)?

08. Se tem curso de pós-graduação, qual foi o seu objeto de pesquisa? Ele contribuiu para sua formação profissional?
09. Fale um pouco da sua experiência no magistério. Procure evidenciar os lugares onde trabalhou, o período trabalhado, as funções que exerceu (professora, coordenadora pedagógica, consultora, etc.) e em quais áreas e níveis de ensino atuou como professora.
10. Você já participou de atividades como pesquisadora no campo educacional (apresentação de trabalho em congressos, simpósios, seminários, palestras, mesa redonda, etc.)? Caso afirmativo, cite os trabalhos que você considera mais significativos.
11. Atualmente, você está trabalhando com pesquisa? Caso afirmativo descreva sucintamente o foco da sua investigação.
12. Você possui alguma publicação na área de ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras ou educação? Cite-a(s).
13. Na instituição onde trabalha atualmente, além de professora da graduação, você exerce outras funções? Quais?
14. Quais disciplinas você ministra no Curso de Letras, Licenciatura em Língua Inglesa?
15. Atualmente você exerce outras atividades profissionais na área do magistério? Procure evidenciar os lugares onde trabalha, as funções que exerce, em quais áreas e níveis de ensino atua como professora e quando começou a trabalhar.
16. Considerando sua experiência, você acredita que os cursos de formação inicial de professores têm garantido uma adequada formação aos (futuros) educadores em língua inglesa da educação básica?
17. Em sua opinião, que aspectos linguísticos e didáticos devem ser contemplados nos cursos de formação inicial de professores da educação básica?
18. Durante o curso de graduação, você teve alguma formação na área de Linguística Aplicada? Caso afirmativo, que conhecimentos da Linguística Aplicada foram contemplados?
19. O contato com conhecimentos da área de Linguística Aplicada aconteceu em outras situações (disciplinas de curso de pós-graduação, cursos de extensão, livros indicados por algum profissional da área, orientação de professores, etc.)?
20. Você acredita que a disciplina Linguística Aplicada é importante nos cursos de formação inicial de futuros professores de língua inglesa que atuarão na educação básica? Justifique.
21. Em sua opinião e de acordo com a sua experiência como formadora de professores de língua inglesa, que aspectos caracterizam o papel do formador que deseja preparar profissionais dessa língua?

22. Em sua opinião e de acordo com sua experiência como formadora de professores de língua inglesa qual o perfil desejado do professor egresso dos Cursos de Letras, licenciatura em Língua Inglesa?

23. Quais os critérios de escolha você utiliza para adotar um livro didático?

- preço acessível
 - o mais vendido no mercado
 - recomendado por colegas da área
 - que possua imagens representativas
 - que possua um bom volume de explicações e exercícios gramaticais
 - que leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos
 - que possua textos sobre temas interessantes a idade trabalhada
 - que aborde questões culturais ligadas á cultura
 - que proponha atividades que desenvolvam a comunicação dentro de um contexto real.
 - outro. Qual?
-
-

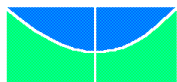
24. Em sua opinião qual é o papel do livro didático no ensino da língua inglesa?

- É um instrumento de apoio tanto para o professor quanto para o aluno que deve ser seguido o mais fielmente possível.
- É um guia de conteúdos dentro do processo de ensino-aprendizagem.
- É um apoio que deve ser seguido sempre que coerente com a abordagem do professor.
- Outro. Qual? _____

Sabemos que precisou dispor de um tempo significativo para preencher este instrumento. Por isso, gostaria de agradecer pela sua participação. As suas reflexões são muito importantes e de grande valia para a nossa pesquisa.

Muito obrigadas!

APÊNDICE C - Questionário aplicado às alunas formandas da disciplina Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas do Curso de Letras, Licenciatura Inglês



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Pesquisadora-aluna: Karina Mendes Nunes Viana

Orientadora: Prof.^a Dra Maria Luísa Ortiz Alvarez

Caríssimo(a) aluno (a) colabor(a),

Visando conhecer os aspectos da atuação do professor formador na formação inicial de professores destinada à realidade da sala de aula da educação básica bem como, as contribuições da Linguística Aplicada em disciplinas da área de Linguagem, nos cursos de formação inicial de, é que está sendo aplicando este questionário. Gostaríamos de contar com a sua colaboração, ela é muito importante. Comprometo-nos a manter em sigilo o seu nome. Desde já agradecemos.

Nome:

01. Onde (cidade/estado/país) você nasceu?
02. Há quanto tempo você reside no Distrito Federal?
03. Em que localidade do DF você mora (Plano Piloto, Guará, Sobradinho...)?
04. Se você já morou fora do DF, diga em quais localidades (cidade/estado) e o período de moradia (Ex.: de 1992 a 2002).
05. No Ensino Médio, qual e a sua formação (Curso Normal/Magistério, Curso Técnico, Curso Regular)? Quando você concluiu o Ensino Médio?
06. Assinale a faixa sócio-econômica em que você enquadra sua renda familiar:
 - () ate 05 salários mínimos
 - () entre 06 e 10 salários mínimos
 - () entre 11 e 20 salários mínimos
 - () entre 21 e 30 salários mínimos
 - () acima de 30 salários mínimos

07. No Ensino Médio (antigo 2o grau), qual é a sua formação (Curso Normal/Magistério, Curso Técnico, Curso Regular)?
08. Quando você concluiu o Ensino Médio?
09. Que outros cursos você realizou durante esse tempo?
10. Por que você decidiu fazer o Curso de Letras, Licenciatura em Língua Inglesa?
11. Atualmente qual a sua atividade profissional?
12. Se você trabalha na área de magistério, há quanto tempo você atua como professor (ou mesmo monitor/auxiliar) de Língua Inglesa? Você atua em instituição pública ou privada?
13. Fale um pouco da sua experiência na área de magistério. Procure evidenciar os lugares onde trabalhou, o período trabalhado, as funções que exerceu e em quais séries foi regente.
14. Qual a sua opinião sobre o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa nas salas de aula de Educação Básicas das escolas públicas?
15. Você pretende atuar como professor (a) de língua inglesa na escola pública, em cursinhos livres? Justifique sua resposta.
16. Em sua opinião e de acordo com suas expectativas como aluno (a) da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna, como deve ser o perfil do professor de língua estrangeira egresso dos cursos de Letras?
17. Você se sente seguro (a) para atuar como professor de LI nas salas de aulas de escolas públicas?
18. Pense na área de língua inglesa e escreva no espaço abaixo as cinco palavras que primeiro vem a sua cabeça:
19. Dessas cinco palavras que você escreveu, quais as duas que você considera mais importantes? Por quê?
20. Você gosta de língua inglesa? Como foi sua trajetória com a língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio?
21. As disciplinas que você cursou até o momento no Curso de Letras, Língua Inglesa lhe ofereceram subsídios para ser um educador (a) em língua inglesa, isto é, trabalhar com segurança, especialmente, com o ensino/aprendizagem de uma LI para alunos do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas?
22. Você está cursando Letras Licenciatura em Língua Inglesa. Você acha que o curso está lhe oferecendo subsídios importantes para sua formação como (futuro) educador em língua inglesa?
23. Para você que já atua em uma instituição de Ensino Fundamental como professor (a) (ou mesmo monitor (a)/auxiliar), você acha que o curso de Letras já está provocando mudanças

em sua prática pedagógica, principalmente no que diz respeito a sua atuação como educador (a) em língua inglesa? Por quê?

24. Que aspectos você espera que sejam trabalhados em sua formação como professor de língua inglesa? Justifique.

25. Você, em algum momento, já teve contato, durante sua formação no curso de Letras com os seguintes conhecimentos: Linguística Aplicada; abordagens de ensino/aprendizagem de LE; crenças no ensino/aprendizagem de línguas; a interação na sala de aula: os papéis sociais do professor e dos alunos? Você acredita que estes conhecimentos são importantes para a formação inicial de professores?

26. Como você avalia o livro didático utilizado na disciplina de Metodologia de ensino de LEM?

Muito

Bom

Ruim

Por quê?

27. Como professora em formação você sente falta da segurança que o livro didático oferece?

sim não

Por quê? _____

Sabemos que precisou dispor de um tempo significativo para preencher este instrumento. Por isso, gostaria de agradecer pela sua participação. As suas reflexões são muito importantes e de grande valia para a nossa pesquisa.

Muito obrigadas!

ANEXOS

ANEXO A – Ementa e planejamento da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (LEM)

Room B1-244. 1st Semester, 2010. *Prof. Fabiana (...)* (E-mail da formadora). Office: LET # 17

Department phone no.: xxxx-xxxx,

2. Required textbook: Brown, H. Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents, 2001 or newer edition

3. Articles selected by the teacher and/or students.

4. Scope of the course:

Theories of language acquisition and language learning. Study of the most popular methods and techniques of TEFL. Classroom management, lesson planning, and testing. Observation of English classes in different public and private schools, and language institutes as well. Oral reports about different aspects of TEFL. Guided seminars on several chapters of the book. Assessment of the students' oral production as a pre-requisite for the teaching practice.

5. Goals:

Students will:

1. have to improve their command of spoken (and written) English bringing it to a minimum standard of "error-free in the classroom".
2. become acquainted with different theories, methods & techniques of TEFL as an essential step towards reflective teaching.
3. be aware of FL students' needs and will plan lessons accordingly.
4. be prepared for the teaching practice by means of conducting seminars in class.
5. be able to offer suggestions and/or criticisms in light of class observations as well as benefit from such observations.
6. become acquainted with English teaching magazines and other sources of reliable information, and will make contributions to the class based on their reading.
7. evaluate their classmates' presentations.

6. Requirements:

- **Punctuality and attendance. Class begins at 8am sharp.**

- To achieve a good level of communication in English. Some students may be required to take English lessons. An unsatisfactory level of English will prevent students from taking the teaching practice the following semester.
 - **High quality seminars.**
- To attend at least 90% of the classes (**maximum of 3 absences**) for the full benefit of the course. Any students absent to more than 3 consecutive classes will have to turn in a paper based on the topic(s) of the class(es) missed.

- To do all assigned reading & homework and participate actively in class discussions. **No absences will be excused on a day on which a student has to make a presentation. Students are responsible for class discussions. If students are not prepared, the class may be dismissed and students will be under arrest responsible for the assigned material.**

- To do a **minimum of 15 hours** of class observations. At least 5 classes will have to be observed in public schools. The Extension English Language courses are another option. At any given time, the teacher may ask any student to report on the observations.
- To make a presentation based on a topic assigned by the teacher or of interest to the student working on it.

7. Grading :

55% - Seminars / Reports

45% - Class observations & their reports:

(15 hrs = 100 points; 14 hrs = 90; 12-13 hrs = 80; 11 hrs = 70; 9-10 hrs = 60 ; 8 hrs = 50; 7 hrs = 40; 5-6 hrs = 30; 1--2 hrs = 10; below 1 = 0)

Planejamento das aulas da disciplina Metodologia de Ensino de LEM

Data dos seminários	Assunto	Mediador
	Introduction to the course.	Professora formadora
	Ch. 2: Methods...G-T, Gouin, D.M., ALM,	Professora formadora
	Ch. 2: Cognitive Code L., CLL, Suggestopedia, The Silent Way (p. 24-29), TPR (29-31); The Natural Approach, Beyond Method. (pp 31-36)	Group
	Ch. 3: The Present: An Informed Approach.	Student
	Videotapes (Methods)	Student
	Ch. 4: Teaching by Principles a: Cognitive, b: Affective, c: Linguistic	Student
	Ch. 5: Intrinsic Motivation	Student
	Part II: Contexts of Teaching, Ch. 6: Learner Variables I Ch. 7: Learner Variables II	Student
	Part III: Designing & Implementing Classroom Lessons, Ch. 9: Techniques, Textbooks & Technology	Student
	Ch. 10 : How to Plan a Lesson	Student
	Ch. 11: Initiating Interaction	Student
	Ch. 12: Interactive Language Teaching II: Sustaining Interaction Through Group Work	Student

	Ch. 13: Classroom Management	Student
	Part IV: Teaching Language Skills. Ch. 15: Integrating the “Four Skills”.	Student
	Ch. 16: Teaching Listening	Student
	Ch. 17: Teaching Speaking	Student
	Ch. 18: Teaching Reading	Student
	Ch. 19: Teaching Writing	Student
	Ch. 20: Form-Focused Instruction	Student
	Part V: Assessing Language Skills: Ch. 21: Lang. Assess. I: Basic Concepts in Test Development.	Student
	Ch. 22: Lang. Assess. II: Practical Classroom Applications	Student
	Ch. 23: Continuing your Teacher Education	Student
	Class Observations & Microteaching	Student

* Subject to change.

ANEXO B – Critérios de observação de aulas

Programa de
Pós-Graduação em
Linguística Aplicada




Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Critérios de Observação

A Formação de Professores de Línguas (Profa. Mariney)
Grupo 1: Bruna, Yara, Gilmara, Fernanda, Eduardo

Critérios	Comentários
Plano de Aula	
Explicitação das Etapas	
Objetivos	
Disposição	
Organização	
Adequação do Material	
Interação	
Dinamismo Vocal	
Aplicação Prática do Conteúdo	
Aplicação Prática do Conteúdo	

Situacionalidade do Conteúdo	
Interdisciplinaridade	
Competência Linguístico-Comunicativa	
Adequação do tempo	
Conhecimento do Conteúdo	

Pós-Observação	
Objetivos	
Sugestão	

Referência: RICHARDS, J. Towards reflective teaching. The teacher training journal, v. 23, n. 2, 2009. pp. 17-21

ANEXO C – Roteiro de observação de aulas

Programa de
Pós-Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

PLANO DE OBSERVAÇÃO DE PARES

A Formação de Professores de Línguas (Profa. Mariney)
Grupo 2: Dalila, Iaçonara, Karina, Lúcia, Maria Eugênia, Rogério

PRÉ-OBSERVAÇÃO DE PARES

ASPECTO	DETALHAMENTO
Contexto socioeconômico e cultural (alunos, professores, escola e entorno)	Explicitar aspectos relevantes que podem interferir no processo ensino-aprendizagem.
Planejamento	Apresentar o planejamento geral da unidade de conteúdo, situando a aula nesse quadro macro.
Objetivos da aula	O professor deve apresentar seu plano de aula ao observador.
Recursos mediáticos	Definir o uso de recursos durante a aula (livro, apostilas, jornais, computadores...)
Objetivos da observação	O observador deve esclarecer a finalidade da observação e os critérios aos quais a aula estará submetida.
Duração da observação	Delimitar se a aula será observada por inteiro ou em excertos e se será uma única aula ou um conjunto (sequencial ou não) de aulas.
Participação do observador	Definir se será com ou sem interferência ou participação do observador.
Recursos mediáticos	Definir se haverá coexistência de recursos de registros (bloco de anotações, gravador, filmadora...)

OBSERVAÇÃO DE PARES (Critérios para o professor observado)	
ASPECTO	DETALHAMENTO
Plano de aula	Deve constar o conteúdo
Objetivos	Observar a clareza dos objetivos e se eles foram alcançados. Os objetivos foram explicitados aos alunos? Houve necessidade dessa explicitação?
Disposição da sala	Observar se a disposição das carteiras favorece a atividade pedagógica proposta.
Quadro	Observar a organização das ideias no quadro.
Adequação do material	Analisar a relevância e a adequação do material quanto aos objetivos traçados, qualidade, estética, nível da turma...
Interação Professor/a-estudante(s) Estudante(s)-professor/a Estudante(s)-estudante(s)	Observar a administração de conflitos e a tomada de turnos entre professores e alunos.
Dinamismo vocal	Observar a adequação linguística ao público-alvo, tom de voz, modulação...
Aplicação do conteúdo	Houve prática para a fixação do conteúdo ensinado? Realização de atividades com vistas à prática do conteúdo.
Etapas da aula	Observar dinamismo, flexibilidade, gerenciamento de conflitos e interesses, motivação (extrínseca/Intrínseca) administração do tempo e das tarefas propostas.
Coesão	Houve conexão com a aula anterior? E com a posterior?
Domínio do conteúdo	Competência linguístico-comunicativa, segurança na postura do professor, habilidade para tirar dúvidas dos alunos etc.
Tempo	Houve uma boa administração do tempo para cada atividade ou sessão da aula?

OBSERVAÇÃO DE PARES (Aspectos importantes do observador)	
ASPECTO	DETALHAMENTO
Coleta de dados	O observador coleta as informações a partir do que foi traçado no diálogo (pré-observação).

Notas de observação	Tomar notas, filmar a aula, gravar a aula. Tomar medidas de precaução para evitar falhas técnicas ou de energia.
PÓS-OBSERVAÇÃO DE PARES	
ASPECTO	DETALHAMENTO
Dados coletados	O professor-observador divide os dados coletados a respeito da aula.
	É importante que a discussão seja informal, de preferência descontraída! E enquanto o professor observador relembra os objetivos da aula: <ul style="list-style-type: none"> • pergunta ao professor como ele se sentiu durante a sessão; • pergunta ao professor em quais áreas (ou momentos – já que às vezes a aula só aborda uma “área” ou habilidade) ele acredita que atingiu o objetivo e quais ele não atingiu.
Pontos positivos e negativos	É importante também que o observador comente sobre os pontos positivos, assim como os negativos, sem relevar os sucessos da aula nem “deixar passar” os insucessos. O objetivo da observação deve ser sempre o aprimoramento da aula.
Dificuldades	A professora parece ter enfrentado alguma dificuldade ao ministrar a aula? Como ela lidou com elas?
	E os alunos? Parecem ter enfrentado alguma dificuldade? Como eles lidaram com elas?
Papéis	De que maneira os papéis desempenhados pela professora nessa aula contribuíram/favoreceram a aprendizagem? Descrever e comentar.
	De que maneira os papéis desempenhados pelos alunos nessa aula contribuíram/favoreceram a aprendizagem? Como a professora avaliou a aprendizagem dos alunos? Quais as maneiras pelas quais a professora interagiu com os alunos (espontaneamente, respeitosamente, aleatoriamente, atentamente etc)?
Recursos mediáticos	Qual foi o papel dos recursos mediáticos na aula? Comentar.

Referência: ORTENZI *et al.* *Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês*. Londrina: EDUEL, 2008, pp. 17-23.

ANEXO D – Explicitação dos critérios de observação de aulas

Programa de
Pós-Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Explicitação do Critérios de Observação	
A Formação de Professores de Línguas (Profa. Mariney) Grupo 1: Bruna, Yara, Gilmara, Fernanda, Eduardo	
Critérios	Comentários
(Deve constar o conteúdo a ser ministrado, os objetivos a serem atingidos, os materiais e o tempo necessários).	
(O professor explicitou ou não no quadro as atividades a serem realizadas? Houve necessidade desta explicitação?).	
(Observar a clareza dos objetivos e se os mesmos foram alcançados).	
(Organização da sala e do ambiente de ensino).	
(Organização da aula; divisão das etapas da aula).	
(Análise da relevância e da adequação do material quanto aos objetivos traçados, qualidade, estética, nível da turma, etc.)	
(Aluno-Aluno, Aluno-Professor e Professor-Aluno. Como o professor lida com os conflitos em sala?)	
(Usa um tom de voz adequado, entonação).	
(Realização de atividades com vistas ao reforço do conteúdo ministrado, como exercícios, tarefas e outras formas de fixação de conteúdo.)	

(Houve contextualização, o conteúdo é relevante para a realidade do público-alvo).	
(Relações entre diferentes disciplinas em uma mesma aula – caso seja necessário)	
(Observar se o professor sabe utilizar a língua-alvo a favor da comunicação com seus alunos)	
(Observar se o tempo foi suficiente e como ele foi distribuído.)	
(Observar se o professor tem domínio e segurança do conteúdo sendo ministrado).	
(Houve contextualização, o conteúdo é relevante para a realidade do público-alvo).	

Pós-Observação

(Observar se os objetivos foram alcançados ou não e o porquê).	
--	--