



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

TALITHA CRISTINA ALONSO DE LIMA MENÃO

**ANÁLISE DE MATERIAL PARA A PRÁTICA DE  
ENSINO DE INGLÊS**

---

Londrina  
2008

TALITHA CRISTINA ALONSO DE LIMA MENÃO

**ANÁLISE DE MATERIAL PARA A PRÁTICA DE  
ENSINO DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina  
2008

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

L534a Menão, Talitha Cristina Alonso de Lima.  
Análise de material para a prática de ensino de inglês / Talitha Cristina  
Alonso de Lima Menão. – Londrina, 2008.  
153 f. : il.

Orientador: Telma Nunes Gimenez.  
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade  
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa  
de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2008.  
Bibliografia: f. 105-111.

1. Professores de língua inglesa – Formação – Teses. 2. Língua  
inglesa – Material didático – Teses. 3. Prática de ensino – Teses.  
I. Gimenez, Telma Nunes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro  
de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos  
da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:37.02

TALITHA CRISTINA ALONSO DE LIMA MENÃO

## **ANÁLISE DE MATERIAL PARA A PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Telma Nunes Gimenez Universidade  
Estadual de Londrina

---

Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dra. Maria Helena Vieira- Abrahão  
UNESP- São José do Rio Preto

Londrina, 26 de Setembro de 2008.

*Já dizia o poeta: "a vida é a arte do encontro embora haja tantos desencontros pela vida". Em meio a tantos desencontros, dedico este trabalho aos encontros significativos de amor que a vida me permitiu viver, antes, durante e para além deste trabalho:*

*Meu pai, minha mãe, minha irmã, meu marido e minha orientadora.*

## AGRADECIMENTOS

Ao longo dos anos, muitos amigos, familiares, carinhosamente, não apenas cobraram o término deste trabalho, mas também incentivaram e colaboraram para que isso acontecesse. Citar o nome de cada um deles seria impossível e eu correria assim o risco de ser injusta.

Por meio das professoras UU Vera Lúcia Lopes Cristovão e Denise Ortenzi agradeço a cada um de vocês. Fica aqui registrada minha mais sincera gratidão e o meu mais bonito amor. Tenham certeza de que não faltaram oportunidades de fortemente abraçá-los e pessoalmente dizer o quanto foram importantes neste processo. Obrigada a todos.

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*"CAMINHOS DO CORAÇÃO"  
GONZAQUINHA*



*Ninguém pode construir em teu lugar  
as pontes que precisará passar,  
para atravessar o rio da vida.  
Ninguém, exceto tu, só tu.  
Existem, por certo, atalhos sem número,  
e pontes, e semideuses que se  
oferecerão para levar-te além do rio;  
mas isso te custaria a tua própria pessoa,  
tu te hipotecarias e te perderias.  
Existe no mundo um caminho por  
onde só tu podes passar.  
Onde leva?  
Não perguntes, segue-o.*

*Nietzsche*

MENÃO, Talitha Cristina Alonso de Lima. **Análise de material para a Prática de Ensino de Inglês**. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

## RESUMO

Este estudo insere-se na área de formação de professores de língua estrangeira e tem por objetivo analisar recursos didáticos para utilização na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, criados por um grupo de professoras de prática de ensino de inglês do curso de Letras Anglo-Portuguesas de uma instituição de ensino superior no Norte do Paraná-UEL. Os *Roteiros Pedagógicos para a prática de Ensino de Inglês (RP)* têm o intuito de proporcionar "oportunidades de análise de práticas, partindo da vivência dos alunos-professores, em uma perspectiva de exame de pressupostos que embasam a ação docente em diferentes contextos." (ORTENZI et. al 2006). O propósito deste trabalho é descrever e analisar os RP, tendo como referencial modelos de formação de professores de inglês e os objetivos estabelecidos pelo programa de formação onde se originaram os recursos didáticos. Interessa-me também identificar quais conteúdos são propostos para esta fase de formação, tendo em vista que se trata de um momento no qual a base de conhecimento profissional (SHULMAN, 1987) é trabalhada. Este trabalho procura, portanto, responder às seguintes perguntas: 1) Há coerência entre os objetivos propostos para a prática de ensino na instituição que deu origem aos RP e o material? 2) Qual (is) o(s) modelo (s) de formação subjacente(s) ao material? 3) Qual a base de conhecimento profissional proposta pelo material? Os suportes teóricos são formados a partir de proposições sobre a base de conhecimento do professor (FREEMAN E JOHNSON, 1998 e 2001; HARGREAVES, 2000; SHULMAN, 1986 e 1987), estudos sobre a formação do professor em pré-serviço (BARCELOS, 1999; CARVALHO, 2000; GIMENEZ, 2002 e 2003; SILVA, 2000) e, finalmente, argumentos relacionados aos modelos de formação (WALLACE, 1991), momento este do trabalho no qual será focalizado, de modo mais detalhado, o modelo reflexivo (SCHÓN, 1983). A análise desenvolvida é de natureza qualitativa e quantitativa e culmina em uma pesquisa analítico-descritiva. Os resultados indicam que: a) o material contempla e expande os objetivos do programa da disciplina, b) o modelo de formação de professores subjacente ao material é o reflexivo e c) a base de conhecimento proposta no material contempla diversos tipos de conhecimentos que caracterizam a profissão de professor de inglês.

**Palavras-chave:** Formação de professores de Língua Inglesa. Análise de material para a formação de professores de Língua Inglesa. Modelos de formação de professores de língua Inglesa. Base de conhecimento.

MENÃO, Talitha Cristina Alonso de Lima. **An analysis of teaching materials for English language teaching practice activities.** 2008. 150 p. Dissertation (Master`s degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

### **ABSTRACT**

Although pre-service English language teacher education has recently become the focus of Brazilian researchers (e.g GIMÉNEZ, 2002; 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GIL, 2005), the English Teaching Practice component still undergoes restrictions due to institutional arrangements which disfavor the development of a reflective critical practice and the lack of materials that support these objectives. This study aims at analyzing teaching materials created for English Teaching Practice activities by a group of English language teaching practice teachers. The "Roteiros Pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês" had the purpose of providing "opportunities for analysis of practices, taking into account the experience of student-teachers, and uncovering assumptions about teaching in different contexts" (ORTENZI et. al 2006). The objective of this study is to describe and analyze those materials in relation to teacher education models and the professional knowledge-base (SHULMAN, 1987) suggested by the proposed activities. The following questions are addressed: 1) is there coherence between the intended objectives for the teaching practice in the institution that gave rise to the materials and the objectives specified in its units and activities? 2) What teacher education models underlie its activities? 3) What is the professional knowledge-base proposed by the materials? The theoretical framework is based on the notion of professional knowledge-base (FREEMAN; JOHNSON, 1998 e 2001; HARGREAVES, 2000; SHULMAN, 1986, 1987), teacher education models (WALLACE, 1991) with emphasis on the reflective model (SCHÓN, 1983). An analytical-descriptive study is conducted in order to answer the research questions. The analyses show that: a) the material caters for and expands the objectives of the teaching practice program, b) the underlying teacher education model is the reflective one and c) the knowledge-base suggested by the material covers those suggested by Shulman and extends it to include.

**Keywords:** English language teacher education. Analysis of teacher education materials. Teacher education models. Professional knowledge-base.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Qual o tipo de interação prescrita? .....	80
<b>Gráfico 2</b> – Ferramentas indicadas pelos RP .....	83

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Características dos modelos de formação profissional .....	23
<b>Quadro 2</b> – Normas e regras que limitam e moldam a prática (GIMENEZ, 2006) .....	30
<b>Quadro 3</b> – Fontes dos saberes profissionais .....	38
<b>Quadro 4</b> – Categorias de análise criadas na disciplina materiais didáticos, gêneros textuais e ensino de língua estrangeira .....	49
<b>Quadro 5</b> – Esclarecimentos metodológicos sobre a pergunta de pesquisa .....	53
<b>Quadro 6</b> – Grade curricular do curso de Letras Anglo-Portuguesas da UEL .....	58
<b>Quadro 7</b> – Unidade dos RP, volumes 01 e 02 (versão 2007) .....	64
<b>Quadro 8</b> – Organização do material - Unidade 1 .....	66
<b>Quadro 9</b> – Atividades sugeridas pelo material .....	67
<b>Quadro 10</b> – Temas abordados na Unidade 1 .....	68
<b>Quadro 11</b> – Congruência entre objetivos do programa da disciplina (2005) e unidades dos RP .....	73
<b>Quadro 12</b> – Novas categorias para análise dos objetivos .....	75
<b>Quadro 13</b> – Atividades relacionadas a textos .....	85
<b>Quadro 14</b> – Modelos de formação profissional (baseado em WALLACE, 1991) .....	88
<b>Quadro 15</b> – Categorias - base de conhecimento .....	92

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AP</b>	Aluno professor
<b>EEB</b>	Escola de Educação Básica
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>LA</b>	Lingüística Aplicada
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>PEI</b>	Prática de Ensino de Inglês
<b>RP</b>	Roteiros Pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b> .....	13
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	21
1.1 MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O MODELO DO APRENDIZ E O MODELO DA CIÊNCIA APLICADA .....	21
1.1.1 O Modelo Reflexivo .....	24
1.1.1.1 Modos de se promover reflexão .....	32
1.2 BASE DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR .....	37
<b>2 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	46
2.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	46
2.1.1 Análise Documental .....	47
2.2 CORPUS .....	47
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	48
2.4 GUIA DE ANÁLISE DE MATERIAIS PARA A PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS .....	52
2.4.1 Parte 1 – Contextualização .....	52
2.4.2 Parte 2 – Unidades .....	52
<b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	55
3.1 O CURSO DE LETRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	55
3.2 O CURSO DE LETRAS ANGLO-PORTUGUESAS NA UEL .....	57
3.3 A PRÁTICA DE ENSINO, O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS .....	62
3.4 OS ROTEIROS PEDAGÓGICOS: DESCRIÇÃO DO MATERIAL .....	63
3.4.1 Estrutura das Unidades .....	65
3.4.2 Autoria .....	68
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	72
4.1 ADEQUAÇÃO DOS RP AOS OBJETIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO .....	72
4.2 MODELO(S) DE FORMAÇÃO SUBJACENTE(S) AO MATERIAL .....	79
4.2.1 Com Quem o Aluno Deverá Entrar em Contato? .....	80

4.2.2 Com que Instrumentos o Aluno Interage? .....	83
4.2.3 Onde as Ações Acontecem? .....	86
4.2.4 Qual (is) o(s) Modelo (s) de Formação Subjacente ao Material? Cruzando os Dados das Seções Anteriores .....	87
4.3 BASE DE CONHECIMENTO .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
<b>APÊNDICES</b> .....	108
APÊNDICE A.....	109
<b>ANEXOS</b> .....	129
ANEXO A .....	130
ANEXO B .....	132

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

"Eu disse uma vez que escrever é uma maldição. Hoje repito, é uma maldição, mas uma maldição que salva. E uma maldição porque obriga e arrasta como um vício penoso do qual é impossível se livrar, pois nada o substitui. E uma salvação. Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva. Escrever e procurar entender é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fio o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador..."

Clarice Lispector

A crescente expansão de estudos na área de formação de professores de línguas, especialmente na fase inicial ou de pré-serviço, no contexto brasileiro (TELLES, 1996; ALMEIDA FILHO, 1999; GIMENEZ, 1994, 2002, 2003, 2005; LEFFA, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, 2004; GIL, 2005; ORTENZI, 2007; apenas para citar alguns), demonstra a inquietação dos pesquisadores em compreender como promover uma formação compatível com transformações que levem à aprendizagem dos alunos-professores e de alunos nas escolas.

Embora essa formação se dê principalmente nos cursos de Letras como um todo, geralmente se pensa que ela acontece na Prática de Ensino e, para esse componente curricular, não é comum encontrar recursos didáticos disponíveis, uma vez que esta se caracteriza, além de teorias de base, por encontros de supervisão e atividades em escolas. Uma das poucas exceções é o trabalho de Paiva (2005b), uma coletânea que visa a preencher uma lacuna na área de formação de professores de inglês, trazendo oportunidades de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de inglês a professores já formados e, também, para aqueles em formação.

A iniciativa de elaboração de materiais para essa etapa no curso de Letras constitui-se, assim, em oportunidade para se analisar de que modo essa formação é projetada na proposição de tópicos e modos de aprender sobre o ensino. Desse modo, busco analisar, neste estudo, os "Roteiros Pedagógicos para Prática de Ensino de Inglês" (RP), produzidos por um grupo de cinco professoras-formadoras do curso de Letras Anglo-Portuguesas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no norte do Paraná. Segundo suas autoras, o objetivo desse material foi o de oferecer suporte a grupos de estudos (encontros de supervisão coletiva) conduzidos na disciplina "Prática de Ensino de Língua Inglesa" (doravante PEI).

Os RP são compostos de dois volumes, com 10 unidades cada, para serem utilizados no 3º ano (volume 1) e 4º ano (volume 2) do curso de Letras. Conforme expresso na sua apresentação, os RP têm como objetivos possibilitar que o aluno atue em duas dimensões: a da ação e a reflexão, alinhando-se à proposta de formação reflexiva de futuros professores.

Vale ressaltar que os RP foram objeto de outra pesquisa a qual enfocou o processo de sua elaboração. A tese intitulada "A produção coletiva de um material pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês", de autoria de Orteni (2007, p. 5) objetivou estudar "a atividade prática de trabalho de formadores de professores de inglês com o propósito de analisar o potencial de aprendizagem e desenvolvimento gerado pela produção coletiva de material pedagógico (MP) para a Prática de Ensino de Inglês por um grupo de cinco docentes".

A autora aponta que, no curso de Letras da referida Universidade, antes da elaboração dos RP, somente o programa daquela disciplina era redigido coletivamente e, por vezes, nem isso ocorria, pois os docentes conduziam as atividades da PEI isoladamente, compartilhando, apenas esporadicamente, as atividades e materiais. A necessidade de harmonização dessas práticas teria levado à criação dos RP. Outros objetivos também contribuíram para a iniciativa. Orteni (2007, p. 123) afirma que

a elaboração dos RP pareceu impulsionada pelo desejo de aprimorar as mediações da PEI com vistas à formação reflexiva; o desejo e a necessidade de aprender; o desejo de compartilhar; o desejo de preencher as lacunas na atividade de formação de professores de LI e o desejo de publicar.

A elaboração desse material didático surgiu, portanto, no bojo das condições históricas do grupo de formadoras, as quais buscavam compartilhar suas experiências e práticas, com o reconhecimento de que

enquanto nas disciplinas de língua inglesa livros didáticos fornecem um referencial para seqüência de conteúdos e tratamento pedagógico, nas práticas de ensino os supervisores parecem ser guiados pelo conhecimento adquirido como aprendizes durante o curso de graduação" (ORTENZI et. al. 2006, apresentação).

Na direção apontada pelas mudanças ocasionadas pelas reformas curriculares, que colocaram em evidência novas perspectivas de formação, percebo que os RP procuram subsidiar uma proposta de formação não calcada na transmissão de informação e na modelagem de comportamentos.

No cenário brasileiro, evidencia-se um aumento significativo, principalmente nos últimos dez anos, de pesquisas voltadas à formação de professores de línguas estrangeiras, desde que esta passou a ser foco de estudos em Lingüística Aplicada (doravante LA). Gil (2005) atribui o surgimento dessa área de investigação aos resultados dos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas, os quais sugeriam uma falha na formação dos professores, que os impedia de desenvolver características como a criticidade e a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem e de seus papéis como educadores. De acordo com Moita Lopes (apud GIL, 2005), essa formação estava fundada principalmente em um viés lingüístico e exposição a métodos de ensino. Acompanhando uma tendência geral da LA no exterior, a área passa, segundo mapeamento daquela autora, a incluir a formação de professores como escopo de seus estudos.

De acordo com Gimenez (2006), essa ampliação pode ser percebida desde o início dos primeiros programas de pós-graduação na área, na década de 1970. Sua expansão progressiva é exemplificada pela organização do I Congresso Latino Americano sobre formação de Professores de Línguas (CLAPFL), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis) em 2006, com a temática "o formador de professores". O evento, coordenado pelo subgrupo de trabalho do GT de Lingüística Aplicada da ANPOLL, apresentou conferências, simpósios, pôsteres e comunicações coordenadas e individuais abordando temas variados como: os desafios da formação de professores, o professor como foco da investigação, os enfoques curriculares na formação do professor de línguas, a

formação inicial e continuada, o ensino da Língua Inglesa e a formação dos professores no curso de Letras, dentre outros.

Objetivando fazer por ver a trajetória de professores de LI nos cursos de Letras e averiguar o conhecimento nesta área, Ortenzi (2007) analisou os resumos dos trabalhos do evento supracitado a fim de averiguar os avanços e as lacunas sobre questões que envolvem a atividade e a pesquisa em formação de professores.

Ortenzi (2007) aponta que, dos 385 trabalhos apresentados sob a forma de comunicações em simpósios, comunicações coordenadas, comunicações individuais e pôsteres, bem como 8 (oito) conferências e mesas redondas, 200 (duzentos) trabalhos referem-se à formação de professores de Língua Inglesa (LI). Dentre os temas mais comuns figuraram: currículo dos cursos de formação de professores, crenças, linguagem na formação de professores, pesquisa sobre os processos de formação inicial e continuada.

Esses dados revelam que a área de formação de professores de inglês se configura como uma das predominantes no conjunto de pesquisas dessa área. Segundo a autora, apesar de a reflexão não ter sido o foco mais recorrente nos trabalhos, o discurso da reflexão continua exercendo grande impacto nos cursos de formação inicial e continuada como meio para mudanças, reconstrução da prática e aprendizagem de formadores, alunos-professores, professores das escolas de ensino fundamental e médio e de escolas de idiomas (ORTENZI, 2007).

Além do grande número de trabalhos apresentados naquele congresso, é também possível localizar trabalhos de formação de professores em periódicos, revistas e anais de outros eventos direcionados a pesquisas que tratam da necessidade de profissionalização e do estabelecimento de práticas transformadoras da realidade atual nessa área de ensino. Pesquisas têm estudado os participantes dos processos de formação (geralmente alunos estagiários, professores ou formadores de professores) e seus sistemas de crenças e representações (e.g. BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Outros estudos procuram vincular a reflexão crítica e a pesquisa colaborativa como formas de superação das desigualdades provocadas pelo sistema educacional (e.g. MAGALHÃES, 2003). Nesse caso, são estudadas instâncias concretas de formação inicial ou continuada de professores e as contribuições das práticas adotadas (ALONSO; SANTANA, 2005).

Nesse conjunto de trabalhos não localizei nenhum que tratasse de análise de material didático para a formação. De modo semelhante, um levantamento que realizei no *site* da CAPES<sup>1</sup> (mestrado e doutorado) revelou que existem pesquisas sobre análises de livros didáticos para o ensino de inglês, mas nenhuma referência a materiais didáticos para formação de professores de língua estrangeira.

Considerando que a formação pedagógica específica para o ensino de línguas se dá através do estágio supervisionado, no contexto brasileiro tendem a predominar materiais importados (e.g. FREEMAN; CORNWELL, 1993; UR, 1996) e, portanto, são raras as análises sobre materiais produzidos no Brasil com essa finalidade e sobre a adequação desses materiais a propostas curriculares. Essa lacuna de pesquisa e a minha participação como aluna do curso no qual este material foi utilizado levaram-me a desenvolver esta pesquisa.

No contexto de formação onde os RP foram criados, Ortenzi (2007) considera que a escolha pela reflexão ressignificou o objeto da atividade na formação do professores. Isso também permitiu ações que levassem os professores em formação inicial a refletirem por meio da produção de narrativas autobiográficas, à elaboração de investigação sobre a própria prática pedagógica realizada durante o estágio curricular e à investigação de crenças, entre outras.

A mesma autora discorre sobre a tendência dos formadores pela escolha da concepção de formação do professor reflexivo:

[...] o discurso da reflexão continua exercendo grande impacto nos modos de conceber e implementar práticas formativas nos cursos de formação inicial e continuada, bem como no conhecimento produzido sobre elas. A reflexão aparece como meio para mudanças, reconstrução da prática e aprendizagem de formadores, alunos-professores, professores das escolas de ensino fundamental e médio e de escolas de idiomas. Além disso, é apontada como importante componente curricular, como instrumento de formação e pesquisa interventiva (ORTENZI, 2007, p. 27).

Na literatura sobre formação de professores de línguas estrangeiras pode-se notar um afastamento do modelo tecnicista e maior consideração dos contextos de ensino e, principalmente, para a capacidade dos professores de

---

<sup>1</sup> Usei os critérios palavra-chave, no caso "análise de material didático de Língua Inglesa", para filtrar os dados, e os anos de 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006 como base. O *site* é <http>

avaliarem e questionarem suas ações de maneira reflexiva. Corroborando essa premissa, Gimenez (2005) salienta que os estudos sobre formação de professores no Brasil, em consonância com as pesquisas mundiais sobre este tema, têm permitido perceber a preferência dos formadores pela concepção de formação do professor reflexivo.

Essa orientação menos diretiva para a prática de ensino nos cursos de formação inicial deve ser conciliada com a necessidade de se garantir um repertório mínimo que permita ao futuro professor engajar-se nas atividades típicas de sua profissão. Enquanto em modelos prescritivos de formação a base de conhecimento profissional é definida a partir de disciplinas consideradas relevantes, na abordagem reflexiva essa definição se alicerça sobre as práticas vivenciadas por profissionais da área.

No que tange o presente estudo, a base de conhecimento está relacionada ao fato de o material analisado projetar conhecimentos que o futuro professor deve saber. Fez-se necessário analisar se o material em questão acrescenta ao aluno em sua prática profissional conhecimentos específicos advindos de sua área de atuação, bem como conhecimentos pedagógicos aliados a sua experiência docente, permitindo, assim, que esse futuro professor construa a base de conhecimento durante sua formação acadêmica (FREEMAN; JOHNSON, 1998; SHULMAN, 1986).

Vale destacar que esta base de conhecimento não termina no momento em que se conclui a graduação, mas que é um processo o qual se inicia bem antes dos alunos ingressarem na Universidade e incorpora todas as influências vivenciadas.

Na verdade, na formação da base de conhecimento para aprender a ensinar, aspectos como a formação acadêmica, crenças, o período de observação e regência, a observação das aulas ministradas na graduação e as experiências cotidianas são assimilados, internalizados pelo futuro professor; esses aspectos vão, paulatinamente, constituindo sua identidade profissional.

É por esta razão que, considerando a abordagem da reflexão defendida por educadores, é relevante investigar um dos poucos recursos produzidos especificamente para esse fim, de modo a contribuir para um

contraponto com outros contextos nos quais a abordagem reflexiva também possa ser adotada como norteadora de uma formação que a contempla.

Considero os RP instrumentos mediadores da formação e que, portanto, projetam uma situação de aprendizagem para os futuros professores de inglês, sendo passíveis de transformação em seu uso. Neste trabalho, porém, focalizarei apenas o produto, ou seja, o resultado da construção coletiva deste material pelo grupo de formadoras e não sua utilização em um contexto específico, embora uma melhor compreensão de seu valor como instrumento mediador de aprendizagem só possa ser alcançada mediante aquele tipo de análise.

Diante do que exponho acima, proponho como objetivo deste trabalho descrever e analisar o referido material a fim de verificar: 1) o modelo de formação que lhe é subjacente e 2) a base de conhecimentos proposta nas atividades que o compõem, bem como propor um guia de análise para materiais utilizados na PEI. Dessa forma, procuro, neste trabalho, responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1) Há coerência entre os objetivos para a PEI estabelecidos na instituição que deu origem aos RP e as atividades ali propostas são consistentes entre si?

2) Qual (is) o(s) modelo (s) de formação subjacente(s) ao material?

3) Qual (is) a(s) base(s) de conhecimento profissional proposta(s) pelo material?

Para tal, criei um guia de análise que poderá também ser utilizado em outros contextos, com a finalidade de se avaliar materiais utilizados nas práticas de ensino de inglês ou mesmo de outras línguas. Entendendo que desse modo, o estudo pode também contribuir para a área de análise de materiais didáticos para a Prática de Ensino.

Além desse, organizei a dissertação em quatro outros capítulos. No primeiro capítulo, apresento o referencial teórico adotado por meio do qual se orienta esta pesquisa, permitindo dialogar com as demais etapas do trabalho. Os pressupostos deste referencial serviram de base para a criação do guia de análise, cujas categorias são apresentadas no capítulo seguinte.

O terceiro capítulo traz a contextualização do estudo e a descrição pormenorizada do material. Nele abordo a inserção da língua inglesa (LI) no

currículo, a formação do professor de LI, a atual estrutura curricular da universidade onde o material foi implantado e a descrição do instrumento a ser analisado. Estas informações são importantes para verificar a sua adequação ao contexto.

No capítulo subsequente, realizo e apresento a discussão dos dados, a partir de outros elementos do guia, conforme indicado no capítulo 2. Finalmente, são apresentadas as considerações finais com observações sobre a análise produzida, bem como as limitações deste estudo.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

**A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.**

**John Dewey**

Neste capítulo, apresento considerações sobre o referencial teórico adotado, isto é, os modelos de formação de professores e sua relação com a base de conhecimento profissional. Como já apresentado na introdução deste estudo, a reflexão foi a opção declarada pelas autoras na apresentação do material. Também na apresentação do mesmo, as autoras sugerem compartilhar suas experiências com profissionais que se alinhem com suas idéias. Nas palavras das autoras:

A prática de ensino de inglês se coloca, assim, como um espaço privilegiado para reflexões sobre o fazer docente em situações concretas. Entretanto, dada a diversidade sobre o que se entende por reflexão e a inexistência de programas específicos que tratem de como esta pode ser realizada, as autoras deste material resolveram oferecer sua experiência a ser compartilhada por profissionais que comunguem dos mesmos ideais. (ORTENZI et. al, 2006, apresentação)

Finalmente, exponho proposições da literatura sobre formação de professores as quais abordam a base de conhecimento para o ensino (FREEMAN; JOHNSON, 1998; SHULMAN, 1986).

### 1.1 MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O MODELO DO APRENDIZ E O MODELO DA CIÊNCIA APLICADA

Modelos de formação de professores mais reflexivos em oposição aos modelos tecnicistas culminaram em novos direcionamentos para o

desenvolvimento de programas de formação no que concerne ao papel do professor em formação, o papel do formador e o contexto da formação. Um aspecto relevante dessas mudanças é o papel que o professor passa a ocupar no processo de seu desenvolvimento profissional, ou seja, ele deixa de ser visto como mero executor e passa a ser considerado sujeito ativo na construção de novos conhecimentos.

Assim, nesta primeira seção do trabalho, os dois primeiros modelos de formação de Wallace (1991) - o modelo artístico e o modelo da ciência aplicada - serão contextualizados com menor abrangência, pois minha análise se concentrará no terceiro modelo proposto por este autor - o modelo reflexivo - e expandido por outros vários autores que comungam deste referencial. Vale destacar que a revisão da literatura se concentrará neste modelo por ser ele o modelo projetado para ser abordado pelas autoras no material em questão.

Wallace (1991) propõe três modelos de formação do professor. O primeiro, denominado modelo *craft (the craft model- artesanal)*, está relacionado com a formação professor como uma arte que deveria ser ensinada aos novatos por um profissional experiente e detentor do saber da profissão (*expert*). Em outros termos, o formando aprende imitando as técnicas utilizadas pelo formador, um professor mais experiente na sua profissão, seguindo as suas instruções.

Ainda são pressupostos deste modelo o fato de o conhecimento do professor residir numa prática profissional experienciada e o fato de ser comparado a um modelo artesanal, sendo, portanto, estático. No *modelo artístico*, a aprendizagem (ou saber fazer) ocorre pela imitação de técnicas e por meio da execução estrita das recomendações e instruções feitas pelo mestre, um profissional experiente na prática da profissão, responsável pela perpetuação da sua profissão, por meio de um modelo julgado como ideal.

O segundo modelo é chamado de modelo da ciência aplicada, derivado da experiência empírica e que se desenvolveu particularmente nos séculos XIX e XX. Difunde a resolução dos problemas de ensino através da aplicação direta da investigação, ou seja, refere-se à produção do conhecimento científico sendo colocado em prática pelo professor da mesma maneira que aprendeu/recebeu. Portanto, a metodologia acaba sendo a aplicação dessas teorias de maneira instrumental, sendo a aplicação prática de um conhecimento científico.

O terceiro modelo proposto por Wallace - o modelo reflexivo-baseado nas idéias de Schön - tenta unir os pontos positivos dos dois modelos

anteriores, isto é, a experiência (*modelo artístico*) e a base científica da profissão (modelo científico).

O quadro abaixo resume o que comentei sobre os modelos. Este quadro será retomado na parte da análise dos dados e será auxiliador na resposta da pergunta de pesquisa sobre qual (is) o (s) modelo(s) de formação presente(s) no material sob investigação.

	<b>Com que ou quem interage</b>	<b>Com que instrumento</b>	<b>Onde acontecem</b>
<b>Artístico</b>	Interlocutores mais experientes. O futuro professor aprende imitando as técnicas utilizadas por um professor mais experiente e perito na sua profissão.	Instruções Demonstrações	No local de trabalho do professor experiente
<b>Racionalidade técnica</b>	Peritos na área, que têm a função de transmitir as descobertas científicas. O futuro professor precisa colocar em prática esses ensinamentos.	Textos contendo resultados de pesquisas Palestras	Instituições educacionais
<b>Reflexivo</b>	Futuro professor em contato com perito ou profissional experiente. O futuro professor traz suas experiências anteriores para o processo de desenvolvimento profissional.	Fatos, teorias, dados, etc. que constituem o conhecimento "recebido" Experiência prática ou "conhecimento experiencial"	Instituições educacionais

**Quadro 1** – Características dos modelos de formação profissional (baseadas em Wallace, 1991)

### 1.1.1 O Modelo Reflexivo

No final da década de 1980, surgiram, no cenário educacional, estudos que, como afirma Nóvoa (1995), projetaram recolocar o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. Nessa perspectiva, o conceito de prática reflexiva aporta como um modo possível de os professores questionarem sua própria prática de ensino.

Porém, entender a idéia de ensino reflexivo e suas múltiplas interpretações implica procurar as suas raízes no pensamento sobre a educação. Implica, então, tecer considerações sobre o pensamento reflexivo de que trata John Dewey, destacar os vários tipos de reflexão descritos por Donald Schön e conhecer as contribuições de outros autores como os de Zeichner, Smyth com relação a esses tipos de reflexão.

É comum a referência, na literatura, a John Dewey. Sua obra *How we think* (1933) traz o conceito de pensamento reflexivo. Segundo o autor, pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco adianta tentar fazer com que o outro o faça. O que pode ser feito é a descrição das várias formas de pensamento e, assim, estudar a eficiência de uma ou outra. Para esse pesquisador, há o pensamento automático, idéias que passam pela cabeça do indivíduo automaticamente, de modo desordenado, estando ele acordado ou dormindo; o pensamento imaginativo, no qual as cenas se sucedem com ou sem coerência; crenças, assuntos sobre os quais o indivíduo não tem certeza, mas que são o fio condutor de suas reações.

A reflexão tem um valor em si mesma, de acordo com Dewey. A atividade reflexiva é instrutiva, independente de chegar a um resultado satisfatório ou não. Quando o indivíduo reflete, ele pode observar melhor seus erros ou acertos, formular idéias novas mais elaboradas sobre determinados assuntos, observar os fatos com criticidade, mudar ou não sua opinião a respeito de determinado assunto, enfim, ter uma visão mais ampla dos temas que compõem seu cotidiano.

Para Dewey, o indivíduo que se dispõe a pensar reflexivamente deve despir-se de uma atitude mental positivista e dogmática; deve manter um estado de dúvida, de indagação constante. O autor afirma ainda que, para ocorrer a reflexão, seriam necessárias três atitudes do professor: abertura de espírito, a qual envolve a postura ativa e aberta à observação de todas as crenças e pressupostos,

mesmo daqueles que num primeiro momento parecem inquestionáveis, a responsabilidade e a sinceridade que envolvem a postura de examinar as crenças e pressupostos das ações pedagógicas na perspectiva de se poder aprender algo novo com estas análises.

A abordagem reflexiva tem como um dos autores mais influentes Donald Schön (1983; 1987). Inspirado no conceito de reflexão de Dewey, ele propõe um modelo de formação reflexiva, a qual denominou de epistemologia da prática, que estabelece como referência as competências subjacentes à prática dos bons profissionais. Segundo ele, o pensamento teórico não poderia dirigir a prática dos profissionais. No livro *Educando o profissional reflexivo*, Schön (2000) propõe uma epistemologia que advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas em situações de incerteza, singularidade e conflito. No decorrer do livro, várias situações são descritas e analisadas a fim de oferecer um novo *design* para o processo de ensino e aprendizagem.

Para Schön, ser um profissional reflexivo consiste em admitir conflitos e incertezas em sala de aula, desenvolver uma prática de análise na e sobre a ação como base para a tomada de decisões e entender que o aluno é um colaborador na construção do conhecimento.

O autor critica o modelo de educação tecnicista, cujos fundamentos se traduzem em aplicação de ciência aos problemas concretos da prática. Segundo Schön, esse modelo de educação não prepara os profissionais para os problemas encontrados na prática, nas situações de incertezas, pois não ensina os alunos a lidar com questões a respeito das quais tenham de tomar decisões, situações que exigem reflexão, coerência, conhecimento dos fatos. O autor afirma ainda que, com a reflexão, o profissional se sentiria mais preparado para enfrentar os desafios do dia-a-dia e lidar com situações indeterminadas.

Na literatura sobre formação de professores de língua estrangeira, é comum a asserção de que esta tem se distanciado da concepção de treinamento no uso de técnicas de ensino e vem se aproximando da formação do profissional reflexivo, pesquisador de sua prática. A sala de aula deixa de ser um lugar de certeza ou um lugar de aplicação de um conhecimento pronto e acabado e passa a ser compreendida como o espaço da procura do conhecimento, no qual o professor tem um papel central na sua construção (MOITA LOPES apud JORGE, 2003).

A noção de professor reflexivo propõe, entre outras coisas, reconsiderações sobre a relação entre teoria e prática. De acordo com Horikawa, o modelo de ensino reflexivo permite a interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática reflexiva leva à (reconstrução) de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria (apud AMARAL, 2004, p.123).

Como visto no excerto acima, a formação reflexiva do profissional pode levá-lo à quebra da lacuna entre teoria e prática, bem como a conscientização do profissional com relação às suas dificuldades, crenças, atitudes e conseqüências da forma como conduz o seu trabalho.

Pesquisadores da área têm apontado que a relação teoria/prática continua sendo uma preocupação, não obstante as propostas que procuram superar o distanciamento entre ambas por meio da abordagem reflexiva. Para Abreu e Lima (2006), por exemplo, existe uma dicotomia entre as disciplinas teóricas (de conteúdo) e as de práticas pedagógicas, o que já se demonstrou ineficaz, criando uma necessidade de unidade, ou seja, teoria e prática relacionadas. É possível perceber que as disciplinas relativas a conteúdos raramente se preocupam em discutir a prática de sala de aula; enfatizam o que ensinar, mas não o como, porque e para quem ensinar.

No entanto, a aparente unanimidade em torno da reflexão como melhor forma de conduzir a preparação de profissionais de ensino esconde uma grande diversidade, conforme já apontado por diversos autores (LIBERALI,1994; MATEUS, 2002; ORTENZI, 1997; REIS,1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996, apenas para citar alguns).

Ao explicar a prática do ensino reflexivo, Schön (1988) discute que o pensamento teórico não poderia dirigir a prática dos profissionais e, para isso, introduz as seguintes noções: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Sendo assim, há o conceito de reflexão na ação, que consiste num instante rápido de reflexão, no qual o profissional toma decisões a respeito de situações repentinas no momento em que está trabalhando, em que está interagindo com os alunos. A reflexão sobre a ação é o momento de reflexão após a aula, em que o professor pensa no significado que atribuiu às ações realizadas em sala. Finalmente, a reflexão sobre a reflexão na

ação é entendida como o momento que leva o professor a desenvolver novas formas de compreender, agir e buscar soluções para os problemas, baseando-se na reorganização ou na reconstrução da experiência na ação, o que leva a um novo entendimento da situação da prática. No caso de professores, consiste num olhar retrospectivo sobre a aula, sobre as ações e observações, descrevendo-a para clarear as questões surgidas durante o seu desenvolvimento. A reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que favorece a evolução do profissional, levando-o a elaborar a sua própria forma de conhecer.

Segundo Schön (2000), a formação de profissionais reflexivos está relacionada à idéia de formação de professores capazes de repensar criticamente a sua prática pedagógica, alterando-a conforme os objetivos e as necessidades dos aprendizes. Dessa maneira, a análise crítica do professor a respeito de sua abordagem de ensinar seria o primeiro passo.

No decorrer dos anos, e com a crescente e necessária discussão sobre o profissional reflexivo, vários autores fizeram interpretações da obra de Schön. Um desses autores é Contreras (2002), o qual defende que o modelo da racionalidade técnica, também criticado por Schön, não converge com os fatores imprevisíveis da educação, apresentando-se assim como uma concepção rígida, em que a aplicação de regras permeia todo o processo para alcançar resultados já previstos. Por tratar apenas daquilo que é previsível, a racionalidade técnica desconsidera aspectos que envolvem a prática, como a incerteza, os conflitos e a instabilidade.

Para Contreras, quando o professor se depara com isso, é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional. Contreras (2002) destaca a idéia do profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983 e 1992) e aborda as situações ilustradas acima, aquelas as quais não se resolvem por meio de repertório técnico, por se tratarem de situações incertas, instáveis. Desse modo, o autor afirma que a prática cotidiana está inscrita em um conhecimento tácito, implícito e sobre o qual não temos controle. Ele lembra, ainda, que essa prática envolve ações realizadas espontaneamente, ações que muitas vezes o profissional não tem consciência de tê-las aprendido.

No capítulo dedicado ao profissional reflexivo, Contreras (2002, p. 113) tece comentários sobre a obra de Schön:

A obra de Schön permite recuperar, dentro do trabalho legítimo e imprescindível dos profissionais, uma concepção da prática que, sob a racionalidade técnica ficava excluída de toda a compreensão possível e marginalizada em seu valor ao não ser produto da aplicação do conhecimento técnico-científico. A reconstrução a dimensão reflexiva da prática, conseguiu legitimar outra forma de entendê-la que pode ser apresentada como racional, embora não seja técnica, mas artística.

A prática é também um sistema valorativo, que redefine limites, desenvolve significados, analisa o alcance social de suas ações. Estabelecida a relação entre profissional e situação problemática, instaura-se um diálogo reflexivo conforme a situação. O profissional reflexivo quer entender a situação porque percebe que faz parte dela. Daí percebe que as fronteiras não estão na fronteira da situação problemática, mas na fronteira social. Para Contreras (2002), Schön consegue recuperar a dimensão reflexiva da prática sem torná-la técnica, ampliando, dessa forma, o entendimento sobre a mesma, pois possibilita fazer uma conexão entre ação e conhecimento.

Segundo Contreras (2002), a obra de Schön é dinâmica, visto que envolve processos imprevisíveis como, por exemplo, adequar sua descoberta ao momento do outro. Um profissional que dirige sua prática tendo como fonte a reflexão na ação enfrenta problemas reais e concretos em relação à estrutura organizacional. Já um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas situações, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacionais na qual estão inseridas suas funções. A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional. (SCHÖN apud CONTRERAS, 2002, p. 110).

Contreras (2002) também chama a atenção para a demasiada utilização do termo não reflexão. Para o autor esta utilização não é casual, nem mera moda passageira; ela cumpre a função legitimadora das reformas educacionais atuais. Ele argumenta ainda que a diferença entre a reflexão que vem sendo feita e a reflexão crítica é o fato de a segunda avançar ao possibilitar a análise e o questionamento das estruturas institucionais nas quais os professores trabalham.

Outra asserção do autor é que a reflexão crítica pode proporcionar ao aluno-professor, o qual se encontra em um contexto de adversidades e

dificuldades, a capacidade de análise das situações mais amplas que envolvem a sua prática e a necessidade de esse processo ocorrer na dimensão coletiva da escola. Isso ameniza o isolamento do aluno-professor e torna o processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência menos difícil, possibilitando e fortalecendo as experiências entre os pares.

Outra proposta que detalha o conceito de reflexão é a de Grimmet (1998), o qual, baseado na definição de Dewey, caracteriza-a como uma forma especializada de pensar. Ela provém da dúvida e da perplexidade sentida em uma situação diretamente vivenciada e guia a uma pergunta determinada e a resolução de um problema. Sendo assim, Grimmet (1998) coloca que, para Dewey, a função do pensamento reflexivo é, então, transformar uma situação na qual é vivenciada uma dúvida, um conflito ou qualquer tipo de transtorno em uma situação clara, coerente, harmoniosa.

De acordo com o pensamento de Grimmet (1998), visões sobre o que seja a reflexão podem ser enquadradas em três categorias, que articulam propósitos e resultados:

1. *Um pensar sobre a ação*: reflexão que conduz a uma aplicação prática de resultados de pesquisa e teorias educacionais;
2. Uma visão de reflexão como deliberação e escolha entre versões do que é considerado "ensinar bem";
3. Uma reconstrução da experiência que conduz a novas possibilidades de ação. Esta categoria se subdivide em outras três: novo entendimento da ação, novo entendimento da prática pessoal de atuação no ensino; novo entendimento de pressupostos ainda não questionados.

Gimenez (2006) organiza a visão do autor, conforme Quadro 2, aqui reproduzido:

Perspectivas	Fonte de conhecimento para a reflexão	Modos de conhecer reflexivos	Objetivos da reflexão
Reflexão como mediação instrumental de ação	Autoridade externa (mediada pela ação)	Técnico	Direcionar a prática
Reflexão como deliberação	Autoridade externa (medida pelo contexto)	Deliberativo	Informar a prática
Reflexão como reconstrução da experiência	Contexto (mediado pelos colegas e por si próprio)	Dialético	Permitir a transformação da prática

**Quadro 2** – Normas e regras que limitam e moldam a prática (GIMENEZ, 2006)

Em seu texto, a autora acrescenta ainda que se pode perceber que o contexto é problematizado apenas no entendimento de reflexão como reconstrução da experiência e que, no entanto, ainda são poucos os estudos que procuram situar as práticas contextualmente e em que medida estas práticas permitem transformações que visem à aprendizagem.

Além de se poder categorizar a reflexão de acordo com seus propósitos, ela também pode ser enquadrada em diferentes níveis. Para Zeichner (1993), a reflexão pode ser de três tipos de domínio: técnica, prática ou crítica. A reflexão técnica se concentra na eficácia e eficiência dos meios usados para os fins educacionais que não são questionados. O segundo nível descrito pelo autor é reflexão prática, cuja tarefa é explicar e tornar mais claros os pressupostos que embasam a atividade pedagógica e avaliar a adequação dos fins educacionais almejados pelas ações. Já a reflexão crítica incorpora valores morais e éticos ao questionar se objetivos, atividades e experiências educacionais atendem a critérios de justiça social.

Outros autores os quais também utilizam a classificação adotada por Zeichner são Van Manen (1997) e Richert (1992), que igualmente a situam em três níveis:

Nível técnico - a reflexão visa que os formandos atinjam determinado objetivo para uma atividade. Por exemplo, despertar a atenção dos alunos para certo assunto, fazê-los assimilar um conteúdo da aula, sendo tarefa primordial para os formandos refletirem sobre e no seu próprio ensino.

Nível prático - a reflexão mostra os pressupostos, valores aos quais as ações estão ligadas. Os aprendizes investigam o seu próprio ensino formulam teorias sobre a disciplina que ministram, sobre os meios de aprendizagem, sobre a aprendizagem de seus alunos e sobre os objetivos da educação escolar.

Nível crítico ou emancipatório - a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos de modo geral, incluindo as forças que interagem nas instituições de ensino e forças sociais, as quais têm o poder de limitar, inibir ou até constranger o êxito das práticas dos profissionais da educação, servindo a diferentes interesses (apud AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p.101).

Apesar do amplo reconhecimento do valor da reflexão, esta também tem sido vista como limitadora. Para Gimenez,

a reflexão parece ter se transformado em um mecanismo eficiente de levar o professor a adotar as práticas consideradas mais bem sucedidas do ponto de vista de um referencial teórico ou de alcançar metas definidas pelo formandos. Neste sentido, a reflexão pode ser vista como um mecanismo eficiente de diminuir a resistência de professores às teorias oriundas da "academia" (GIMENEZ, 2006, p.191)

Mateus e Piconi (2007, p. 2) questionam a adoção dessa abordagem considerando que

estudos nesta área<sup>2</sup> não têm problematizado o caráter normativo das iniciativas de formação reflexiva de professores de inglês e tampouco explorado os limites da reflexão como um processo de autodeterminação, cujo fim encontra-se em si mesma.

Aquelas autoras sustentam que, há mais de uma década, autores como Smith (1992) e Zeichner (1993) vêm apontando contradições relacionadas à autonomia, à democracia docente; a aprendizagem é vista como a transformação da prática do professor conforme definida e instruída pelo formador. As autoras prosseguem ilustrando que, mais recentemente, Zeichner (2003) retomou muitas das mesmas questões para denunciar que os professores continuam objetos e não agentes de suas práticas.

Outra autora que tece críticas à abordagem reflexiva é Pimenta (2002), a qual afirma que as idéias do professor como um prático reflexivo foram

---

<sup>2</sup> Abordagem reflexiva.

incorporadas de maneira generalizada e que isso transforma o conceito do professor reflexivo apenas em uma expressão de moda, encobrindo a sua real dimensão político-epistemológica. A autora critica ainda o caráter excessivamente individualista da reflexão, sendo que os professores não conseguem refletir concretamente sobre as mudanças por estarem imersos no contexto onde atuam.

Embora haja críticas pertinentes à adoção da reflexão sem se considerar os contextos de prática, na formação inicial, ela vem se mostrando como uma possibilidade de rompimento com os modelos tradicionalmente prescritivos. Isso não significa que possa ser vista como a solução para a dicotomia teoria/prática, uma vez que esta adquire interpretações variadas na sua execução.

Entretanto, concordo com Gimenez (2006) que a reflexão como mediadora da formação se caracteriza como um conjunto de práticas para os professores em sua relação com o conhecimento. Para a autora, a reflexão não é um fim em si mesma e não pode ser vista fora das condições nas quais ela se insere (abordagem dos formadores, condições de trabalho e políticas governamentais).

Feita a revisão de literatura sobre os modelos de formação, na próxima seção apresento os modos de se promover a reflexão.

#### 1.1.1.1 Modos de se promover reflexão

Aceita a proposta de que a abordagem reflexiva representa um avanço na formação de profissionais comprometidos com a transformação das realidades de ensino, é necessário encontrar formas de realizá-la.

Smyth (1989), um dos primeiros autores a sistematizar a reflexão, argumenta que o processo reflexivo envolve quatro ações, as quais estão ligadas a certos tipos de perguntas que possibilitam refletir criticamente. Assim, ao descrever suas ações em resposta a uma pergunta - o que fiz? - leva o participante a se distanciar de suas ações e a se perguntar sobre as razões das escolhas feitas.

O segundo passo sugerido pelo autor é a informação, no qual há a investigação das teorias que foram sendo construídas pelo professor ao longo da vida e que influenciaram as suas práticas.

O terceiro passo é denominado confronto. Neste momento, indaga-se a legitimação das teorias subjacentes ao ensino com base na compreensão dessas ações. Envolve não somente a busca das dificuldades da prática, mas também preferências pessoais e modos de agir.

O quarto passo refere-se ao reconstruir. Por meio de reflexão, o professor irá repensar suas crenças e práticas, sendo esta fase um desafio para o educador, já que reconstruir uma prática, que, por sua vez pode ter levado anos para ser construída, sugere que ela seja desmembrada a ponto transformar-se inteiramente. É o momento no qual o professor pode colocar-se criador de teorias e perceber seu papel enquanto agente capaz de significativas e verdadeiras transformações.

Os passos que sugerem a sistematização da reflexão já estão presentes em programas de formação de professores, mas não se pode supor que eles ocorram necessariamente na ordem sugerida acima. O educador pode refletir apenas em algumas das fases mencionadas acima ou até em todas as fases citadas, porém ainda não há comprovação de que as fases se sucedem na reflexão do educador ou de que este tem o domínio das teorias apregoadas pelos programas de formação. (MAGALHÃES, 2002; LIBERALI, 2004).

Autores diversos têm mencionado os possíveis instrumentos para a realização de reflexão por professores. Para os formadores, conhecer as práticas as quais podem levar à reflexão é uma forma de auxiliar na condução desse processo de formação. Bartlett (1990), por exemplo, apresenta os diários reflexivos como uma forma de refletir sobre a prática. Este pode ser escrito segundo algumas fases: o educador deve mapear (colher evidências sobre a prática), informar (estudar registros da prática para entender porque ele teve determinada postura diante dos conflitos ocorridos ou porque o ensino foi de uma forma que ele não esperava), contestar (questionar as forças que embasam o seu trabalho em sala), avaliar (buscar alternativas) e agir (por em prática as mudanças ocorridas).

Na mesma linha dos autores já mencionados, Holly (1991) apresenta o uso de narrativas (diários), os quais podem seguir cinco formas diferentes para registrar a reflexão:

A narrativa jornalística: Os fatos são vistos através dos olhos do narrador; A narrativa analítica: A decomposição dos fatos; A narrativa etnográfica: É incluída a experiência e a observação dos fatos; A narrativa terapêutica-criativa: A tomada de consciência do indivíduo, dos sentimentos e dos pensamentos; A narrativa introspectiva: A prática é questionada (apud AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p.106).

Conforme os autores Amaral, Moreira e Ribeiro, o trabalho com narrativas na supervisão

poderá contribuir para a formação de professores reflexivos, se o supervisor habituar os seus estagiários a registrarem as suas práticas, a refletirem sobre elas e até a partilharem esses registros. A melhor forma de fazerem será através de um diário, mais ou menos actualizado, sobre acerca das vivências que mais os impressionam durante a sua actuação nas aulas, o que poderá ser implementado através de perguntas pedagógicas (apud AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p.106).

Os diários parecem liderar a preferência dos autores supracitados, como pré-requisito para a reflexão. Em meio à diversidade de modos para promover a reflexão, encontre-se em observação. Em abordagens não reflexivas de formação de professores, a observação de aulas durante a fase pré-serviço tem o papel de possibilitar ao futuro professor a aquisição de modelos. No entanto, na abordagem reflexiva de formação, a observação de aulas adquire novas conotações e passa a ser um espaço para a descoberta das condições nas quais se dá o ensino em toda sua complexidade.

A observação de aulas é uma metodologia importante à medida que assistir a aulas dos formandos, ou vice-versa, faz parte do contexto do estágio supervisionado, situação que constitui o início da prática do professor. Segundo Allwright (1988), Richards (1990) e Day (1990), os objetivos da observação de aulas podem favorecer vários aspectos da formação do professor, dentre os quais:

1. Ajudar os formandos a atingir uma maior compreensão dos princípios e processos instrucionais subjacentes à sua prática, de modo a aproximarem as suas representações sobre o seu ensino à realidade desse mesmo ensino;
2. Desenvolver, através de atividades que saem do "mero treino" de destrezas, o grau de conscientização dos formandos e o seu controle dos princípios subjacentes à planificação, organização, gestão e execução efetiva;

3. Adquirir conhecimento científico pedagógico, noção desenvolvida por Shulman (1992), que consiste na forma de conhecimento-base de ensino, um misto de conhecimento, pensamento, capacidade e disposição, que caracteriza o ensino como profissão.
4. Obter um feedback sobre comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar, inovar o seu desempenho.
5. Refletir criticamente sobre o seu ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado para um nível de reflexão crítica;
6. Passar gradualmente do servidor para o formador, a responsabilidade de melhorar as práticas de ensino, de modo que o formando possa começar a ser capaz de formular os seus próprios juízos sobre o que se passa na sala de aula.
7. Ajudar a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas (apud AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p.110).

Em situação de formação de professores, a observação de aulas pode ser um contexto rico para a reflexão, pois é por meio dela que se podem ver como o professor conduz a sua prática, como aplica as técnicas e os conhecimentos adquiridos em sua formação e como interage com o conhecimento que o aprendiz traz com ele de sua vida cotidiana, de suas experiências culturais e sociais.

O observador procura observar tudo que ocorre dentro da sala de aula, acumulando os dados, sem selecioná-los. Não há preconceito prévio, tudo que se vê e se ouve é registrado de modo mais exaustivo possível para explicar o porquê e para quê, por meio de como as atividades foram desenvolvidas. Ao contrário da observação natural, a ocasional seleciona um determinado aspecto da situação de ensino-aprendizagem, o qual será objeto de uma descrição minuciosa. No segundo tipo de observação, sistemática, são elaboradas categorias a serem seguidas e interpretadas. Aqui o grau de inferência é bem maior que nas outras mencionadas anteriormente, sendo que o observado pode ser o próprio formando ou o supervisor pesquisador.

Outra metodologia, a investigação-ação, é uma metodologia que caracteriza uma ação de permanente interação entre a teoria e prática, em que o professor intervém no próprio trabalho, investigando suas ações e suas conseqüências. Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro, essa metodologia permite:

Estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. O prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática;  
Integra vários momentos da formação (articula informação/conhecimento/saber e formação profissional e pessoal); Forma produtores de inovação através de uma reflexão coletiva sobre as práticas;  
Facilita a convergência de diferentes domínios disciplinares. (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p.116).

Essa metodologia é reflexiva por si só, visto que o professor vivencia a sua própria prática como expectador; ele é quem pesquisa e analisa as condições de produção, os conflitos vividos por ele mesmo em sala de aula. Magalhães (1998) afirma que o professor assume um papel reflexivo a partir do momento em que se torna um auto-pesquisador. Práticas como relatórios, diários, aulas gravadas, observações das mesmas e reflexões dessas ações fortalecem seu trabalho e a compreensão da sua prática de ensino e, por meio desse processo, ele faz uma retomada do seu conhecimento, do seu desempenho para uma possível mudança de comportamento em sua atuação em sala.

Outra forma de se promover a reflexão é por meio de fotografias. Telles (2007) desenvolveu uma pesquisa educacional com base nas artes e enfocou a reflexão com cenas da vida escolar. Para o autor, esse tipo de pesquisa:

[...] dá aos participantes a necessária liberdade de escolha de seus próprios caminhos de reflexão, por meio do compartilhamento de problemas e de idéias acerca do ofício de ensinar. Tais oportunidades reflexivas são empoderadoras. Permitem que os professores tomem a palavra para, em público, compartilhem suas representações eliciadas pelos objetos de arte (TELLES, 2007, p. 328).

Tendo apresentado possíveis instrumentos os quais poderiam encorajar a reflexão, a seção que se segue tem como objetivo apresentar argumentos relacionados com a base de conhecimento na formação do futuro professor de LI, uma vez que esta literatura também subsidia a análise do corpus.

## 1.2 BASE DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR

Na visão tradicional sobre formação de professores, o professor comumente é visto como aquele que tem o conhecimento específico da disciplina a qual ministra, sendo sua prática muitas vezes pouco valorizada. Vale destacar que, nos dias atuais, o professor não pode ser mais compreendido como mero transmissor de conhecimento fragmentado a partir do discurso científico.

Os RP, ao proporem tópicos para os grupos de estudos, estabelecem temas considerados relevantes a partir da experiência de suas autoras. A definição dos tópicos que compõem a unidade estabelece aquilo que poderia ser caracterizado como "base de conhecimento profissional".

De natureza dinâmica, essa base está sendo constantemente refeita. Hargreaves (2000) defende que contextos de rápidas mudanças e incertezas estão exigindo que muitos professores trabalhem de forma colaborativa a fim de responder a essa mudança de maneira eficaz. As pressões e as demandas em alguns países para que os alunos aprendam novas habilidades de trabalho em equipe, pensamento mais elaborado e uso eficaz de novas informações tecnológicas clamam por novos estilos de educação para produzir tais habilidades - significando que mais e mais professores estão tendo que ensinar da maneira como eles mesmos não foram ensinados.

No referido contexto de mudanças, ser um profissional reflexivo pode fazer a diferença. Ao tratar do movimento do processo de ensino-aprendizagem através da história da humanidade, Egarter (2000, p. 2) afirma que

nossos professores não sabem ensinar a aprender, pois não foram ensinados a refletir sobre o que fazem, nem a pensar porque o fazem e como o fazem. Como outros profissionais, os professores foram "domesticados" para agir apenas como reprodutores de conhecimento. Não tendo recebido em seus conteúdos e em sua grade curricular o embasamento para o refletir sobre o aprender, o professor adota posturas não condizentes com o fazer pedagógico. Apenas reproduz conhecimentos.

Além da necessidade de formação sob um enfoque reflexivo, é preciso considerar as diversas fontes dos saberes profissionais. Sobre estas e seus modos de integração, Raymond e Tardif (2000) sintetizam:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho. Sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

**Quadro 3** – Fontes dos saberes profissionais

**Fonte:** Raymond e Tardif (2000, p. 215)

Acredito que os autores, ao exporem na primeira coluna do quadro os saberes dos professores para depois destacar quais são as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, colocam o professor como um sujeito ativo em relação a esses saberes. Outro aspecto que o quadro revela é que a maior parte do conhecimento dos professores é advindo de sua própria história e de sua trajetória enquanto aluno. Nesse sentido, Tardiff (2002) acrescenta ainda que o saber docente é múltiplo e pluriorientado por diversos saberes originados dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal.

Visando a explicar a base de conhecimento do futuro professor e sua relação com o saber, Freeman e Johnson (1998) comentam que a formação de professores de inglês tem começado a reconhecer que os professores, à parte de seus métodos ou materiais que eles possam usar, são centrais para o entendimento e melhoria do ensino. Para eles, os formadores de professores devem reconhecer

que os professores não são vasilhas vazias esperando para serem preenchidos com habilidades teóricas e pedagógicas, mas sim indivíduos que entram em programas de formação com experiências prévias, valores pessoais e crenças sobre ensino e que dão forma ao que eles fazem em sala de aula. As experiências pessoais são várias vezes mencionadas por esses autores como fatores que afetam o processo de aprender a ensinar.

Esses autores reconhecem que o aprender a ensinar é afetado pela soma de experiências pessoais, algumas figurando mais proeminentemente que outras, e isso requer a aquisição e interação de conhecimentos e crenças pessoais como professor, do conteúdo a ser ensinado, dos alunos e da vida da sala de aula. Os autores prosseguem argumentando que o processo é socialmente negociado, porque o conhecimento dos professores do que seja ensinar é construído por meio de experiências próprias e com os alunos, pais e administração da escola, bem como outros membros da profissão (FREEMAN; JOHNSON, 1998)

A partir de uma visão construtivista, Freeman e Johnson (1998) colocam que a base de conhecimento na formação de professores de línguas deve responder às seguintes questões: quem ensina?, o quê?, a quem?, onde?. Esses questionamentos propõem questões mais abrangentes como a natureza do professor aprendiz, a natureza das escolas e do processo de escolarização, a natureza do ensino de línguas que inclui atividade e pensamento pedagógico e o conteúdo da aprendizagem de línguas. Por fim, para tais pesquisadores, esses três domínios são chamados respectivamente de: professor aprendiz, o contexto social e o processo pedagógico.

Os autores manifestam-se a favor de que a base de conhecimento na formação de professores de línguas deve levar em conta a forma como os indivíduos aprendem, as influências e os processos que contribuem para esse aprendizado. Para eles, a pesquisa na área de formação de professores deve ser implementada de maneira sistemática, de acordo com o tripé proposto.

Sugerem alguns questionamentos que ajudam a elaborar cada um dos três domínios: como o domínio é definido? Quais elementos o compõem e quais são seus parâmetros? O que se conhece/sabe sobre o domínio em si e em relação aos outros dois? Como eles estão interligados? Como os domínios separadamente e com o sistema criam o ambiente sociocultural onde as pessoas aprendem a ensinar e onde realizam seu trabalho enquanto formadores?

Conforme Freeman e Johnson (1998), uma formação que não esteja centrada apenas na Universidade permitiria que outros espaços fossem aproveitados como fonte de aprendizado (cf. RAYMOND; TARDIF, 2000). Destaca-se, naturalmente, a escola básica como um desses ambientes. Quando o aluno professor vai para o campo de estágio, deveria haver uma via de contribuição mútua, produzindo conhecimento sobre a prática de estágio desenvolvida no cotidiano da escola.

A necessidade de articulação das IES com as escolas de educação Básica (EEB daqui para frente) apresenta um desafio, pois exige que essas instituições repensem suas concepções sobre o tema e promovam uma reorganização de sua estrutura. Segundo Zeichner (1993), reverter a situação demanda tempo e esforço, buscando ações que procurem um maior equilíbrio entre o professor supervisor, o professor do campo de estágio e o aluno professor, que são as partes diretamente envolvidas no processo de formação.

Nessa perspectiva, entende-se como estágio a atividade que tem em vista a aprendizagem das partes diretamente envolvidas no processo de formação pela interação do indivíduo com a realidade e a construção e reconstrução do conhecimento na prática, pela análise e reflexão sobre essa mesma prática, apontando para a possibilidade de que a indagação e a pesquisa sejam o cerne da atividade.

Nesse sentido, através de um modelo reflexivo, analisando sua prática profissional, compartilhando críticas e mudanças, o professor em desenvolvimento ou em formação continuada pode identificar problemas e procurar soluções. O material sob análise objetiva oferecer isso aos professores em formação.

Contudo, para que esse modelo reflexivo seja completo, é preciso ainda o trabalho em conjunto entre professores e formadores, o que poderia melhorar muito a qualidade da formação de alunos-professores. O professor colaborador deveria oferecer conhecimento baseado na prática (provindo da experiência contínua num contexto específico) e o formador oferecer uma perspectiva analítica alimentada pela observação no âmbito da sala de aula e sistematizada pela evidência de pesquisas (SMEDLEY, 2001).

O caminho mais curto para as parcerias tem sido o contato pessoal entre professor supervisor e professor colaborador e/ou aluno-professor e professor

colaborador. O trabalho em conjunto só traz benefícios às comunidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Ao permitir ao aluno-professor redirecionar os conhecimentos adquiridos na Universidade, o estágio cria também ambientes privilegiados para a recondução da prática de professores supervisores e colaboradores de forma contextualizada.

De acordo com Ortenzi et. al. (2004), no Brasil, o vínculo entre a universidade e a escola ainda é tênue. Um maior envolvimento aconteceria se as relações entre as universidades e campos de estágio fossem fortalecidas. Contudo, as práticas sugeridas pelas escolas reforçam a idéia de que não só a formação inicial, mas também a continuada são de responsabilidade exclusiva das universidades, pois, apesar de as ações estarem centradas no espaço escolar, ainda se considera que deve partir das universidades a iniciativa de oferecer momentos em que os professores possam se qualificar. Pode-se dizer que as EEB esperam das universidades a iniciativa pela institucionalização de políticas que promovam a interação entre as instituições (SANTOS; TERRAZZAN, 2005).

De acordo com os autores citados acima (2005), necessidades de mudanças podem sinalizar aos sistemas de ensino a possibilidade de se criar espaços formalizados e institucionalizados, onde as IES e as EEB possam discutir conjuntamente questões relativas à educação. Outro ponto defendido pelos autores é a necessidade de as EEB passarem por uma reestruturação, como salários, tempo, valorização, etc., para que, assim, possam articular ações colaborativas, duradouras e permanentes com as IES. Assim sendo, as IES também são passíveis de reestruturação para atender as demandas educacionais. É fundamental, ainda, uma vivência consideravelmente maior na escola para que os alunos-professores tenham uma formação mais satisfatória. Essas transformações podem trazer contribuições importantes para a reformulação de programas que almejam integrar, de modo mais efetivo, a formação inicial e continuada de professores.

Na referida instituição dois projetos convergem com esta perspectiva, são eles: "Parceria universidade / escolas: contribuições para aprendizagem de língua inglesa". A descrição deste projeto revela que a busca por resultados satisfatórios na aprendizagem de língua inglesa tem revelado a necessidade de reformas simultâneas dos programas da escola e os de formação de professores. Para tanto, faz-se necessário rever o processo de formação inicial e continuada de professores e os benefícios do trabalho conjunto para a

aprendizagem do aluno. As autoras do projeto acreditam que o investimento na formação contextualizada do professor, em harmonia com a comunidade escolar, seja um passo importante para atingirmos uma melhoria na aprendizagem dos alunos em sala de aula. Sendo assim, este projeto visa à institucionalização da parceria universidade / escolas para uma melhor aprendizagem da língua inglesa, buscando criar um ambiente favorável para a formação de futuros professores, bem como proporcionar espaço simultâneo de formação continuada.

O segundo projeto é intitulado Aprendizagem Sem Fronteiras, inserido no Programa NAP - Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Língua Inglesa, se pauta num paradigma de aprendizagem participativa e emancipatória em que professores-formadores, alunos-professores e professores-colaboradores assumem múltiplos papéis na tarefa de ensinar-aprender a língua inglesa.

Considerando que a reflexão durante o processo de formação dos professores é importante para fomentar a formação continuada, acredita-se que ela pode levar a uma experiência colaborativa, de trocas, de parcerias entre o conhecimento. Isso também ajuda a minimizar os efeitos negativos do cotidiano da prática de ensino na maioria dos contextos: como pude constatar em pesquisa realizada em 2005, o estágio é visto como uma experiência limitada, porque os estagiários passam pouco tempo nas escolas, não vivenciando efetivamente a sua realidade. O estágio se mostra ainda como uma relação bastante conflituosa e de mão única, uma vez que, para as formadoras, não existe sintonia e nem objetivos comuns entre ambas as partes. As relações estabelecidas ocorrem, muitas vezes, na busca de benefícios próprios, ou seja, a Universidade é vista como quem busca campo de estágio e as escolas acreditam fazer um favor para os professores supervisores e para os professores aprendizes.

Uma proposta de estágio baseada na aproximação da universidade com a escola básica e no incentivo à reflexão sobre a formação e a prática auxilia o estagiário mais a aprender do que a ensinar, mais a refletir na ação e sobre a ação, buscando conjuntamente diferentes alternativas de soluções para as questões encontradas. A escola deve aproximar-se da Universidade e vice-versa, para que ambas supram suas deficiências e carências, sem perder de vista que o sucesso de uma implica necessariamente o sucesso da outra. Os RP buscam ser um instrumento para estimular a aproximação e promover a reflexão.

A base de conhecimento é proposta por vários autores os quais trabalham suas similaridades e suas diferenças. Nos parágrafos anteriores, apresentei as asserções de Freeman e Johnson (1998) de que os conhecimentos sobre ensino-aprendizagem não se desvinculam dos contextos onde são construídos. Nos parágrafos seguintes, abordarei as premissas propostas por Shulman (1986,1987) de que o ensino deve ter como objetivo uma nova compreensão por parte tanto do aluno quanto do professor, tendo como ponto de partida a compreensão pelo professor do que deve ser ensinado e de como deve ser ensinado. Para esse autor, a base de conhecimento é composta por compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino. Entretanto, diferentemente de situações em que esta base não está pré-estabelecida, Shulman propõe uma categorização que utilizo neste trabalho.

Preocupado com as reformas educacionais comportamentais norte-americanas comportamentais, Shulman (1986,1987) propôs bases cognitivas para o trabalho docente, pois, para ele, o professor precisa dominar o conteúdo e ter autonomia intelectual para produzir e transformar o conhecimento. Nas palavras do autor, seu interesse está baseado "nos processos cognitivos de transformação da matéria a ser ensinada para os conteúdos efetivamente ensinados" (SHULMAN, 1987, p. 28).

Shulman (1986) propõe diversos tipos de conhecimento para compor a base profissional. Segundo ele, a base de conhecimento para o ensino se constitui de conhecimentos de natureza diversa e das compreensões necessárias à construção desses conhecimentos, o que pressupõe a implicação do saber, do saber fazer, do saber ser e saber tornar-se. O autor considera ainda que, para cada área do conhecimento, há uma especificidade a qual justifica a necessidade de se estudar o conhecimento do professor com vistas à disciplina que ele ministra.

Vale ressaltar, que Shulman possui uma visão cognitivista, que contrapõe o referencial adotado para este estudo, contudo, neste momento me apropriarei apenas das categorias sugeridas por este autor. Assim, a base de conhecimento é composta por saberes pertencentes a sete dimensões, quais sejam:

- 1) *Conhecimento do Conteúdo*: refere-se aos conhecimentos específicos dos quais trata uma determinada disciplina, a maneira como o professor organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino e as

formas pelas quais estes foram produzidos e estão organizados dentro da rede que estabelecem entre si e com conhecimentos de outras áreas. O conhecimento da disciplina não é suficiente por si só; é preciso que o professor seja capaz de transformar esse conhecimento de maneira que possa torná-lo acessível a seus alunos;

2) *Conhecimento Pedagógico Geral*: refere-se principalmente aos princípios, estratégias e meios utilizados pelos professores na organização e desenvolvimento da sua disciplina ultrapassando o domínio de uma área específica;

3) *Conhecimento do Currículo*: essa categoria corresponde aos conhecimentos sobre os objetivos do ensino, como os alunos aprendem as particularidades do desenvolvimento inerentes a cada faixa etária, métodos instrucionais, o programa curricular, entre outros;

4) *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*: corresponde ao conjunto de recursos os quais o professor utiliza para transformar esse conhecimento específico em conteúdo de ensino e envolve mais do que o conhecimento da disciplina: envolve também o conhecimento dos alunos e como eles aprendem. Consiste nas formas de apresentar o conteúdo e torná-lo acessível aos alunos. Shulman considera que o conhecimento pedagógico do conteúdo é de extrema importância, pois é ele que dá forma ao conhecimento o qual será ensinado e o que provavelmente irá distinguir o formador que compreende/entende aquilo que está ensinando daquele que é apenas um especialista do conteúdo;

5) *Conhecimento dos alunos e de suas características*: refere-se ao desenvolvimento cognitivo e psicológico dos alunos;

6) *Conhecimento do contexto educacional*: refere-se às características da sala de aula, da cultura da comunidade, envolvendo trabalhos que vão desde a sala de aula até a administração escolar;

7) *Conhecimento dos fins educacionais*: refere-se aos propósitos, valores e fundamentos históricos e filosóficos da educação.

Shulman (1986) tece críticas à excessiva ênfase dada a capacidade de ensinar do professor, excluindo o conteúdo instrucional. O autor defende que os pesquisadores têm investigado como os professores planejam suas aulas, suas habilidades cognitivas e a maneira que refletem sobre a aprendizagem de seu aluno e deixam de questionar aquilo que o professor sabe, de que maneira aprendeu, por

meio do quê aprendeu, como e se o conhecimento antigo é resgatado e de que forma o novo é aprendido resultando numa nova base de conhecimento. Essa ausência de estudos sobre o conteúdo é chamada pelo autor de paradigma perdido. Ao discorrer sobre o paradigma perdido, o autor não tem a intenção de privilegiar o conteúdo, mas sim a necessidade de haver um equilíbrio na construção desses conhecimentos.

Vale salientar que essas etapas propostas por Schulman voltam-se muito mais para o trabalho anterior ao ingresso do professor em sala de aula do que o trabalho de professor nas interações em sala e que aquilo que vai ser ensinado não depende apenas de questões epistemológicas e metodológicas, porém envolve principalmente as interações em sala de aula levando-se em contas as questões sócio-históricas-culturais as quais permeiam determinado ambiente.

A discussão sobre quais conhecimentos são relevantes e como estes podem ser definidos se faz mais premente na formação inicial, visto que a experiência ou o conhecimento cotidiano se constituem de vivências passadas, muitas vezes insuficientes para produzir um repertório profissional necessário ao fazer pedagógico. Os RP, dessa forma, apresentam um conjunto de tópicos ou atividades que representam um conjunto de conhecimentos norteadores.

Se for imaginado um contínuo entre uma definição total *a priori* de conteúdos a serem trabalhados e uma definição de conteúdos derivada de vivências durante o estágio, os RP podem ser considerados como localizados em espaço intermediário.

Neste capítulo, busquei, na literatura, subsídios teóricos acerca dos modelos de formação de professores, enfatizando o modelo reflexivo na formação de professores e as possíveis metodologias para a promoção da reflexão. Tratei também a respeito da base de conhecimento na formação do futuro do professor e das categorias criadas por autores como Shulman (1986) para que diversos tipos de conhecimentos sejam contemplados na formação do futuro professor. No próximo capítulo, faço as considerações de ordem metodológica.

## 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

**Todos estão loucos neste mundo? Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total.**

**Guimarães Rosa**

A fim de esclarecer as opções metodológicas adotadas no estudo, é importante observar que o problema investigado define a metodologia a ser utilizada. Se o objetivo é propor um guia de análise de material para a Prática de Ensino de Inglês e realizar essa análise, é preciso apresentar a trajetória que marcou as escolhas realizadas. Neste capítulo, indico as opções metodológicas, os procedimentos de análise do corpus e a maneira como as categorias criadas nortearam o estudo dos RP.

### 2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Conforme já explicitado em capítulos anteriores, neste estudo qualitativo, descrevo e analiso o material que tem orientado a disciplina de PEI nos terceiros e quartos anos do curso de Letras da UEL.

Bogdan e Biklen (1994, p. 11) referem-se à abordagem qualitativa como "uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais".

Para isso, farei uma análise documental, na qual as categorias instituídas nortearão o estudo pormenorizado do corpus.

### 2.1.1 Análise Documental

Tendo como meta compreender a formação do futuro professor de língua inglesa de maneira contextual, não me concentrarei, neste estudo, unicamente na análise do citado instrumento. Considero importante e pretendo também apresentar os seguintes documentos: Projeto político-pedagógico do curso em vigor por ocasião da elaboração dos RP, Manual do Estagiário de 2005, programas das disciplinas (Prática de Ensino I e II de 2005), bem como a apresentação das condições que deram origem ao material, que se torna importante por permitirem contextualizar este estudo.

Após ter comentado sobre a natureza da pesquisa, discorrerei na próxima seção sobre o Corpus de análise.

## 2.2 CORPUS

Conforme já explicitado, são objetos de análise os volumes 1 e 2 dos RP, em sua versão refeita em 2006. Estes constituem os dados primários.

Tendo como meta compreender se o material está adequado ao contexto de uso (considerando que tomo como pressuposto que a formação do futuro professor de LI deve se dar de maneira contextual), recorri a documentos para caracterizar o contexto. Desse modo, para responder à primeira pergunta de pesquisa, utilizo os programas das disciplinas (Prática de Ensino I e II de 2006), bem como a apresentação das condições que deram origem ao material. Esses documentos servem para compreender o contexto de uso dos RP e são utilizados como dados secundários.

### 2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise sistemática de qualquer material é reveladora das concepções subjacentes ao olhar do analista. As leituras para a construção do referencial teórico sobre formação do professor reflexivo e a base de conhecimento dos futuros professores foram auxiliares na construção do guia criado. As categorias para análise dos RP emergiram dos documentos oficiais do curso, das informações contidas na introdução dos RP e dos referenciais teóricos deste estudo. Analiso as unidades tendo em vista as atividades e leituras propostas, levando em consideração as questões assinaladas acima.

Anteriormente à criação das categorias, o trabalho envolveu leitura minuciosa dos documentos que regem o curso e a maneira como o mesmo está organizado em seus pormenores - esses dados estão descritos no próximo capítulo.

Após a leitura e releitura destes dados, somados a uma pesquisa reveladora de que não existiam categorias para a análise de material voltado para a formação de professores, criei categorias. Antes de constatar a necessidade de criar categorias específicas e que convergissem com as necessidades de meu estudo, busquei na literatura autores que tratavam da análise de materiais e pude constatar que ainda são poucos os materiais para utilização em disciplinas de Prática de Ensino e que inexitem nas fontes consultadas guias já elaborados para esta análise.

Assim, subsidiariamente, procurei na literatura autores que tratam de análise de material didático, tais como Cunningsworth (1995), Freitag (1986), Deyes (1981), Bohn (1988), Allwright (1981) e Tomlinson (2003), a fim de identificar as justificativas que esses autores utilizam para a criação de cada item de suas categorias e de tentar averiguar se as mesmas poderiam ser utilizadas/adaptadas em meu guia de análise.

Concomitantemente com esse momento em que a pesquisa se encontrava, quando eu necessitava criar as categorias, foi ofertada no programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL a disciplina da professora doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão<sup>3</sup>, que abordava, entre outros tópicos, a análise

---

<sup>3</sup> MATERIAIS DIDÁTICOS, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: Língua

de material didático. Ao término da disciplina, após a (re)leitura de textos relacionados ao tema, o grupo elencou como sendo critérios plausíveis, as seguintes categorias:

<b>Critérios levantados pela turma para seleção de material didático:</b>	
1.	Valor/preço
2.	Público-alvo (faixa etária, nível sócio-econômico)
3.	Nível
4.	Programa (syllabus)
5.	Aspectos culturais
6.	Habilidades trabalhadas
7.	Uso de LM e LE
8.	Adequação do formato ao público (qualidade das imagens)
9.	Textos (tipos/fontes/atividades)
10.	Orientações ao professor
11.	Temas X público-alvo
12.	Uso de gêneros textuais
13.	Tamanho
14.	Concepção de linguagem
15.	Seqüência/ progressão de conteúdos
16.	Clareza dos enunciados
17.	Adequação das atividades aos objetivos
18.	Conhecimento prévio exigido (lingüístico e geral)
19.	Agrupamento de critérios

**Quadro 4** – Categorias de análise criadas na disciplina materiais didáticos, gêneros textuais e ensino de língua estrangeira.

Como se vê, essas categorias abrangem, além de aspectos formais do material (itens 1, 2, 3, 8,10,13 e 16), elementos que revelam filiação à utilização de gêneros textuais (item 12). Guias podem revelar, portanto, as filiações teóricas do olhar do analista. Este quadro foi utilizado apenas para me ajudar a contextualizar o momento em que esta pesquisa se encontrava. Não é meu interesse discorrer sobre cada um dos itens elencados, pois acredito que, exatamente por revelar o olhar do analista, é subjetivo e pode mudar de acordo com as necessidades de cada pesquisador. Por exemplo, a meu ver, questões como concepção de ensinar e aprender, papel do aluno e papel do professor, poderiam ser incluídas neste quadro.

Outro autor que discorre sobre critérios para analisar material didático é Tomlinson (2003). Segundo ele, devem-se levar em consideração os seguintes dados: instituição; análise contextual; professor; classe (n. de alunos); idade média; pré-requisito lingüístico/cultural; classe social; necessidades; n° de habilidades previstas; duração da aula/hora; abordagem; teoria de aprendizagem e os objetivos.

Para esse mesmo autor, outros critérios devem ser averiguados:

- Autenticidade dos textos, e se os mesmos possuem autoria local, nacional ou internacional;
- Materiais devem causar impacto: de acordo com o autor (op. cit.), o impacto quando os materiais conseguem provocar efeitos visíveis nos alunos, curiosidade, o interesse e a atenção são atraídos. O impacto também é causado por novidade/originalidade, diversidade/variedade e conteúdos atraentes;
- Os materiais devem permitir que os alunos sintam-se à vontade para utilizá-lo. Para que isso aconteça, o autor sugere que o material deve ter espaços em branco, tópicos relacionados mais com a sua cultura do que com outras culturas, materiais os quais ajudem os alunos ao invés de materiais que os testem, linguagem informal e acessível e a utilização;
- Os materiais devem ajudar os alunos a desenvolverem autoconfiança;
- O que está sendo ensinado deve ser percebido pelos alunos como relevante e útil;

- Os alunos devem estar prontos para adquirirem as questões/pontos que estão sendo ensinado;
- Materiais devem expor os alunos à língua em uso autêntico;
- Materiais devem oferecer aos alunos oportunidades de usar a língua-alvo a fim de alcançar objetivos comunicativos;
- Materiais não devem depender de práticas controladas;
- Materiais devem fornecer oportunidades para comentário dos resultados.

Assim, ao elaborar um guia para análise de material didático voltado para a formação inicial de professores de inglês, adoto a perspectiva da reflexão como norteadora desse material.

Percorrendo esse momento de leitura dos autores que abordaram o tema de análise de material, pude perceber que tais leituras me subsidiaram teoricamente, mas que não contemplavam as necessidades de meu estudo e, por isso mesmo, teria que criar as minhas próprias categorias. Visto meu resultado final, é possível perceber que as categorias que criei não convergem com as criadas pelos autores citados acima.

Aspectos formais do trabalho como preço, público-alvo e características formais, por exemplo, não foram propostos em meu guia, pois a versão de minha análise, como já dito anteriormente, é a versão dos RP ainda no prelo. No entanto, esses são aspectos que podem ser relevantes em análises de materiais didáticos para essa finalidade.

Por fim, esse momento da pesquisa me permitiu tomar consciência de que a análise de materiais depende das concepções de ensino-aprendizagem e de ideologias e crenças que se quer enfatizar. Como já disse anteriormente, o presente trabalho tem, entre outros aspectos que considero relevantes, seu caráter inovador por trazer um guia de análise de materiais para a formação de professores e que possivelmente poderá ser utilizado por outros estudiosos que desejem analisar materiais com características semelhantes aos RP. Desse modo, a seguir, está pormenorizado meu guia de análise para este trabalho.

## 2.4 GUIA DE ANÁLISE DE MATERIAIS PARA A PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS

### 2.4.1 Parte 1 - Contextualização

Conforme especificado, na visão de formação reflexiva de professores, o contexto é de grande relevância e daí a importância de se mapear primeiramente as condições e objetivos que regulam essa prática para se verificar a adequação do material.

1. Objetivos da Prática de Ensino;
2. Atividades nas quais o material será utilizado;
3. Modo como o material será utilizado;
4. Características dos alunos-estagiários.

### 2.4.2 Parte 2 - Unidades

1. Qual o grau de coerência entre objetivos da disciplina de PEI e atividades propostas no material?

Essa questão diz respeito a quais objetivos o material pretende desenvolver e à base de conhecimento que está sendo proposta aos futuros professores. É importante verificar o grau de coerência entre objetivos traçados para a PEI e as atividades propostas pelo material e procurar estabelecer sua adequação ao contexto.

Para elaborar o quadro que se encontra na análise dos dados, utilizei os seguintes procedimentos: foram colocados de um lado do quadro os objetivos da disciplina (esquerdo) e, do outro lado (direito), as possibilidades de enquadrar as unidades do material nestes objetivos. Vale ressaltar que, para cada unidade do roteiro, existe mais de um objetivo e que os objetivos de cada unidade podem ser articulados com diferentes objetivos da disciplina, conforme ilustra o quadro 5, com a unidade 4:

OBJETIVOS DA DISCIPLINA	OBJETIVOS DAS UNIDADES QUE APRESENTAM COERÊNCIA COM OBJETIVOS DA DISCIPLINA
Refletir sobre sua prática pedagógica e sobre a prática do outro, levantando questões que mereçam investigação,	Desenvolver consciência do papel da observação na fase inicial de formação (unidade 4).
Tomar consciência de sua produção lingüística e de suas implicações no processo de ensino/aprendizagem	Praticar a escrita acadêmica de relatório (unidade 4).

**Quadro 5** – Esclarecimentos metodológicos sobre a pergunta de pesquisa 1.

2. Quais conteúdos são contemplados pelo material?

Essa pergunta permite estabelecer quais conhecimentos são considerados importantes nesta fase de formação inicial e permitem vislumbrar a visão das autoras sobre a base de conhecimento profissional.

3. Que tipos de interação o material prevê?

Admitindo que os conhecimentos construídos nessa fase de formação envolvem o contato não apenas com o supervisor, mas também com outros pares mais competentes, uma abordagem reflexiva que fosse além da introspecção individual poderia incorporar outros atores que fazem parte do contexto escolar e da própria universidade. Foi verificada a interação que o aluno realiza: com colegas, com supervisores, com diretores e com ele mesmo.

4. Quais as ferramentas mediadoras dos diferentes tipos de interação?

Conforme salientado na seção 1.3, que trata das diversas ferramentas de mediação do processo reflexivo, o futuro professor poderia interagir com esse tipo de material. Uma abordagem reflexiva encorajaria a diversidade de utilização dessas ferramentas.

##### 5. Em quais espaços institucionais acontecem as atividades?

Uma formação que não esteja centrada apenas na universidade permitiria que outros espaços fossem aproveitados como fonte de aprendizado. Destaca-se, naturalmente, a escola como um desses ambientes.

Neste capítulo, abordei aspectos como o caminho percorrido até a constituição final das categorias e o tratamento relacionado à análise dos dados. No próximo capítulo, este estudo será contextualizado à medida que aspectos como as razões para a criação do material, a composição do curso de Letras na referida Universidade, descrição do material e aspectos relacionados à autoria serão descritos.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

"Duas trilhas bifurcavam num bosque de outono, e eu, viajante solitário, triste por não poder andar por ambos, longamente, observei até onde desapareciam na folhagem [...] duas trilhas num bosque bifurcavam e eu - eu fui pela menos pisada, e isso fez toda a diferença."

Robert Frost

Os RP foram criados no contexto da disciplina Prática de Ensino no curso de Letras Anglo-Portuguesas da Universidade Estadual de Londrina, no Norte do Paraná. Neste capítulo volto minha atenção para a forma como o currículo do curso - em especial a disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa - está sendo organizado no curso de Letras, onde o material está sendo utilizado, assim como os pormenores do material, como estruturação e autoria.

#### 3.1 O CURSO DE LETRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora a criação dos cursos de Letras tenha ocorrido na década de 1930, de acordo com Ortenzi (2007), somente em 1962 ocorreu a primeira proposta de currículo básico para tais cursos. Conforme Paiva (2005, p. 345),

Havia, até então, currículos densos, abrangendo conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas, por exemplo, incluía a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas o que, na prática, apresentava resultados duvidosos. O novo currículo previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa.

Paiva aponta, no entanto, que "a língua estrangeira tinha o status de uma disciplina menor, optativa, e assim foi tratada em um número considerável de

cursos de Letras no país" (2005, p. 345). Ortenzi (2007) comenta que a demanda pela formação de professores de Língua Portuguesa - o entendimento era de que a formação em LP era pré-requisito para a formação em LE - por conta do aumento da carga horária nos currículos escolares fortaleceu a licenciatura nesta língua, mas que

destacam-se na trajetória da constituição do ensino superior e da formação de professores de LE, a dependência cultural, a falta de condições para o desenvolvimento da identidade do professor como intelectual, e um papel secundário atribuído à formação em língua estrangeira. (ORTENZI, 2007, p.18).

Com a LDB de 1996, a implantação de diretrizes curriculares em lugar dos currículos mínimos e as pesquisas na área da formação de professores, abriram-se possibilidades de discussão das grades curriculares dos cursos de graduação. Esses dois momentos podem ser visualizados na instituição em que os RP foram criados: mesmo com diversas mudanças ao longo dos anos, o currículo do curso de Letras mantinha-se praticamente inalterado. Algumas dessas reestruturações buscaram atender às novas diretrizes da LDB/96; contudo, a discussão de um novo currículo, o qual superasse o modelo instituído de formação na licenciatura dupla, só veio a ocorrer em 2005.

Contribuiu também para essas reestruturações e discussões o fato de o Ensino de Língua Estrangeira (LE) estar recebendo maior atenção nos últimos anos, haja vista o considerável número de estudos correlatos à Lingüística Aplicada os quais podem ser notados em diversos campos de cunho acadêmico. Gimenez acredita que essa situação é reflexo da "preocupação com a construção de um referencial de formação sensível às demandas da sociedade brasileira" (2004, p. 171).

Para propiciar uma formação que forneça ao aluno de Letras os subsídios necessários ao desenvolvimento dessas características no aluno, a flexibilização do currículo dos cursos de Letras pode ser o ponto de partida. De acordo com Cristóvão e Gimenez (2004), isso pode levar a grandes avanços na área de formação de professores em pré-serviço, seja através da introdução à pesquisa e a extensão que possibilita ao aluno autonomia e uma prática emancipatória, seja através de atividades específicas ou optativas. Um exemplo deste último caso diz respeito à prática de ensino em diferentes contextos educacionais. Outros avanços

seriam em relação aos ainda conhecimentos referentes ao domínio do conhecimento pedagógico, a aperfeiçoamentos das práticas pedagógicas e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

No mesmo texto, as autoras argumentam que a formação para a profissão deveria ser o objetivo principal da licenciatura em Letras, cujos currículos ainda parecem distantes da construção de um perfil de profissional preconizado pelas diretrizes curriculares de formação de professores.

### 3.2 O CURSO DE LETRAS ANGLO-PORTUGUESAS NA UEL

O curso de Letras Anglo-Portuguesa da UEL, um dos mais antigos da Universidade, criado em 1958, tem a duração mínima de 4 e máxima de 7 anos e passou por várias reestruturações ao longo desse período. A penúltima estruturação do curso em questão foi feita em 1999 para contemplar as 300 horas práticas de estágio exigidas pelo MEC e se configurava da seguinte maneira: o estágio curricular contemplava a licenciatura dupla, dividida entre Língua Portuguesa e a Língua Estrangeira Moderna. Possibilitava, ainda, atividades acadêmicas complementares (disciplinas especiais, participação em projetos), totalizando 2.858 horas. Era ofertado nos turnos vespertino e noturno. A então grade curricular do curso de Letras da UEL pode ser visualizada no Quadro 8:

Grade curricular do curso de Letras Anglo-Portuguesas		
Série	Disciplinas	Carga horária
1ª.	Filosofia A Língua Inglesa I Introdução à Língua Inglesa Introdução à Língua Francesa Introdução à Língua Espanhola Língua Latina I Língua Portuguesa I Linguística I Teoria da Literatura I	34 68 34 34 34 136 136 136 68
2ª.	Psicologia da Educação C Língua Inglesa II Linguística Aplicada A Língua Portuguesa II Linguística II Literatura Portuguesa I Teoria da Literatura II	68 136 68 204 68 68 68
3ª.	Didática Geral C Prática do Ensino de Inglês I: estágio supervisionado Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa I: estágio supervisionado Língua Inglesa III Literatura Inglesa I Língua Portuguesa: Semântica Literatura Brasileira II Literatura Portuguesa II Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa	68 68 68 136 68 68 136 68 68
4ª.	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio Prática do Ensino de Inglês II: estágio supervisionado Língua Inglesa IV Literatura Inglesa II Língua Portuguesa: estilística Literatura Brasileira III	68 82 136 136 68 68

**Quadro 6** – Grade curricular do curso de Letras Anglo-Portuguesas da UEL

**Fonte:** Gimenez (2004)

O curso visava a

formar professores de língua portuguesa, literaturas de língua portuguesa, língua inglesa, língua francesa e língua espanhola capacitados para a pesquisa e outras aplicações sociais da ciência da linguagem que atuem de forma crítica sobre a realidade educacional, empresarial, sócio-político-econômica e procurem modificá-la (CAE, 2002, p. 403).

No quadro 8, pode-se observar que a habilitação para a língua de atuação é realizada após os seis primeiros meses do curso em contato com as demais, sendo que este contato é imprescindível para a escolha do aluno. Um fator preponderante é que muitos alunos já ingressam no curso de Letras decididos pela habilitação em Língua Inglesa, por entenderem ser esta a que oferece melhores condições de acesso no mercado de trabalho ou, então, por muitos já atuarem como professores de Inglês.

Outro fato importante refere-se à heterogeneidade dos conhecimentos dos alunos em relação a Língua Inglesa, pois esta diferença torna a maior parte dos alunos aprendizes de inglês, haja vista que não é pré-requisito o domínio da língua estrangeira para ingressar no curso.

O material aqui analisado foi preparado em 2004 durante a vigência do currículo do curso de Letras Anglo-Portuguesas, apresentado, porém já com vistas à nova reformulação curricular que se iniciou em 2005 (Resolução CEPE nº 363/2005).

De acordo com Gimenez (2004), os alunos tinham aulas de inglês durante os quatro anos e o nível de proficiência alcançado, de modo geral, era o intermediário, equivalente ao certificado *First Certificate of English*, da Universidade de Cambridge. Os portadores de certificados de proficiência constantes de uma lista oficial podiam solicitar dispensa das aulas e pedir equivalências, mediante a avaliação de uma banca. Alguns alunos já atuavam como professores de inglês.

Uma modificação curricular anterior tinha transformado a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa em Lingüística Aplicada a partir da 2ª. Série. Os alunos passaram a ter contato com questões de linguagem e ensino em uma etapa inicial do curso e a participar com mais êxito das aulas de língua inglesa no curso. A eliminação do nome "metodologia de ensino" da disciplina já ensejava uma abordagem menos centrada em método e mais em construção dos princípios subjacentes ao ensino em diferentes contextos. Essa disciplina incluía atividades práticas que possibilitam fazer ligações em relação ao curso língua inglesa, isto é, a experiência de aluno subsidiava reflexões sobre ser professor.

Na 3ª. Série foi introduzida a disciplina Prática de Ensino de Inglês I: estágio supervisionado, com 68 horas de duração. Essa era a oportunidade de conhecer os diferentes contextos de atuação do professor de inglês, sem ainda envolver diretamente a regência. Quando possível, eram trabalhadas algumas

atividades em sala juntamente com o professor regente. Os alunos também podiam participar de projetos de ensino ou extensão que possibilitassem o contato direto com escolas públicas. O último ano do curso trazia a Prática de Ensino, com 82 horas de duração, com prioridade para o planejamento e regência em escolas públicas.

Terminadas as regências, eram realizadas as avaliações das práticas realizadas. Um relatório crítico, em que os estagiários eram orientados no sentido de apresentar suas observações de modo a descrever, informar, confrontar e reconstruir (SMYTH, 1992), seguindo um roteiro de observação utilizado. O objetivo era fazer com que os estagiários pudessem desenvolver um olhar investigativo sobre as próprias aulas. Cabia ao supervisor conduzir essa reflexão. Seus conhecimentos davam o direcionamento aos questionamentos os quais levam à reconstrução da prática.

Na configuração acima, tanto o 3º quanto o 4º anos incluíam, além das supervisões individuais, supervisões coletivas, ou grupos de estudos, para os quais os RP foram projetados, mas que tinham como horizonte a nova estrutura curricular do curso.

Assim, gerado no bojo de uma licenciatura dupla Inglês/Português, o material visava à nova disciplina a ser implantada a partir de 2008, intitulada Ensino de Inglês na Educação Básica. De acordo com a resolução do novo curso, o aluno terá uma "formação voltada para o domínio lingüístico-discursivo, pragmático-cultural e literário com capacidade de reflexão crítica sobre as teorias de ensino-aprendizagem e sobre o papel da LI na sociedade" (capítulo 1, p.1).

Em consonância com as diretrizes curriculares de formação de professores, a nova resolução do curso reitera a necessidade de uma formação crítico-reflexiva dos profissionais de língua inglesa<sup>4</sup>. Por outro lado, o aluno ali formado deve ser crítico e ético, com "domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos voltados para práticas democráticas da educação e com habilidades investigativas diante de seu objeto de estudo e de práticas educacionais". (Resolução CEPE nº 363/2005).

---

<sup>4</sup> "O Curso de Graduação em Letras Estrangeiras Modernas - Habilitação: Licenciatura em Língua Inglesa e Respektivas Literaturas tem por objetivo formar professores para atuar nas áreas de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, no ensino fundamental e médio, capazes de aliarem a formação teórica com a prática profissional, de forma crítica e reflexiva" (Resolução CEPE n.º 363/2005).

No currículo anterior, era bastante comum, entretanto, que candidatos com pouco conhecimento prévio da língua inglesa ingressassem no curso. O trabalho de Ortenzi et al. (2002), por exemplo, verificou que os alunos estudados iniciaram o curso com baixa identificação profissional e pouca proficiência, problemas esses já apontados como deficiências históricas das licenciaturas em Letras.

Assim, na edição revista dos RP, o objetivo da formação do aluno também no aspecto lingüístico-discursivo passou a fazer parte de seus objetivos, conforme será explicado adiante.

### 3.3 A PRÁTICA DE ENSINO, O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

A formação universitária de professores se liga ao objetivo geral do ensino superior de produzir conhecimento, cultura e tecnologia, o que implica uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão, na tentativa de responder aos desafios da sociedade (LDB 9394/96).

O estágio, como parte desse processo, destaca-se como um dos componentes relevantes na definição da relação teoria-prática. Ao introduzir o aluno no campo profissional, o estágio deve proporcionar a análise, a crítica e a (re)leitura da realidade, dando ao conhecimento o caráter, ao mesmo tempo, explicativo e projetivo.

Como atividade de ensino, o estágio é simultaneamente teoria e prática. Segundo a LDB (9394/96, p. 112-113), a formação de profissionais da educação tem como um de seus objetivos a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. Nessa perspectiva, não pode ser concebido como um mero treinamento profissional; também não é aplicação e verificação de teorias. No espaço profissional, tem por objetivo realizar o diálogo entre o teórico existente e o real, explorando as contradições em busca de alternativas e buscando o desenvolvimento e treinamento das habilidades específicas ao campo profissional. Isso abarca o que consta do artigo 3º da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 18/02/2002, p. 2).

A formação inicial de professores de inglês na atualidade vem acompanhando os desenvolvimentos na área de educação de professores de modo geral e está sendo incorporada a noção de reflexão como abordagem privilegiada para provocar mudanças em níveis cognitivos, conforme apontado no Capítulo 1.

De modo geral, a Prática de Ensino tem sido vista como o momento no qual os conhecimentos teóricos serão testados ou implementados "na prática". Muitos futuros professores acreditam que, nesse momento, aprenderão a dar aulas e estarão preparados para lidar com as questões emergentes da atuação em ambientes escolares. Essa etapa também é marcada por frustrações e desencantamentos, quando a "realidade" choca com as expectativas. (CONNELLY; CLANDININ, 1990; GIMENEZ, 1994; TELLES, 1996; ALONSO; FOGAÇA, 2007).

Na seqüência, apresento os Roteiros Pedagógicos.

### 3.4 Os ROTEIROS PEDAGÓGICOS: DESCRIÇÃO DO MATERIAL

Os RP são compostos de dois volumes, com 10 unidades cada. O volume 1 visa a ser utilizado no 3º ano do curso de Letras Anglo-Portuguesas e o volume 2 no 4º ano.

O material foi implementado no ano de 2005 em sessões de grupos de estudos de Prática de Ensino de Inglês. Ao findar esse ano, as autoras, após vários encontros e discussões a respeito dos aspectos positivos e negativos do material, decidiram novamente se encontrar e, a partir dos dados que possuíam, reformulá-lo para ser usado no ano seguinte. A versão analisada é a utilizada durante o ano de 2006, após sua refacção.

Conforme expresso na sua apresentação, os Roteiros têm como objetivos possibilitar que o aluno atue em duas dimensões:

#### AÇÃO:

- Conhecer o contexto sócio-político educacional;
- Planejar aulas que apresentem coerência interna, que se integrem a unidades maiores do planejamento e implementá-las;
- Detectar pontos fortes e fracos em seu plano de aula e em seu desempenho em sala de aula, bem como delinear ações adequados ao seu seqüenciamento;
- Avaliar a aprendizagem. Para esse planejamento e sua subsequente implementação, espera-se que os futuros professores façam uso de:
  - Emprego de técnicas apropriadas a diferentes atividades e momentos da aula;
  - Promoção de ambiente de uso da língua-alvo em sala de aula;
  - Atenção às necessidades dos alunos;
  - Envolvimento no processo de ensino/aprendizagem.

## REFLEXÃO:

- Reconhecer e justificar sua abordagem de ensino;
- Refletir sobre sua prática pedagógica e sobre a prática do outro, levantando questões que mereçam investigação, i.e., perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização sobre fenômenos ligados ao ensino/aprendizagem;
- Sistematizar uma investigação a partir das questões levantadas;
- Tomar consciência de sua produção lingüística e de suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem.

As unidades estão intituladas da seguinte maneira:

<b>Roteiros Pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês</b>	
<b>Volume 01</b>	<b>Volume 02</b>
1. TORNANDO-SE PROFESSOR DE INGLÊS 2. DESCOBRINDO CRENÇAS SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM 3. DISCUTINDO OBJETIVOS PARA O ENSINO DE INGLÊS 4. PREPARANDO-SE PARA OBSERVAR AULAS 5. RELATANDO OBSERVAÇÕES 6. EXPLORANDO A LEITURA 7. EXPLORANDO A ESCRITA 8. EXPLORANDO HABILIDADES ORAIS 9. (RE)DESCOBRINDO O LUGAR DA GRAMÁTICA 10. AVALIANDO LIVROS DIDÁTICOS	1. PREPARANDO-SE PARA O MUNDO PROFISSIONAL 2. ANALISANDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA 3. PLANEJANDO CURSO 4. PLANEJANDO AULAS 5. GERENCIANDO A SALA DE AULA 6. AVALIANDO A APRENDIZAGEM 7. UTILIZANDO A INTERNET NO ENSINO DE INGLÊS 8. UTILIZANDO OUTROS RECURSOS TECNOLÓGICOS 9. INVESTIGANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS 10. ENSINANDO CRIANÇAS

**Quadro 7** – Unidade dos RP, volumes 01 e 02 (versão 2007)

Na apresentação do material, as autoras salientam a importância de sua criação. Explicitam que, nas disciplinas de língua inglesa, livros didáticos fornecem um referencial para seqüenciação dos conteúdos e tratamento pedagógico, enquanto que, nas aulas de Prática de Ensino os professores parecem ser guiados por conhecimentos adquiridos durante a sua graduação. Isso poderia levar a uma formação na prática de ensino bastante diferenciada, dependendo do supervisor.

As autoras esclarecem ainda que essa e outras razões as levaram a produzir esse instrumento, por considerarem importante documentar as práticas do grupo, nas quais os processos de negociação entre os conhecimentos trazidos pelos alunos-professores e os programas previstos pelas instâncias acadêmicas são constantes. Esse primeiro momento da apresentação é finalizado com o comentário das autoras salientando que não existem manuais nem livros que possam dar conta da complexidade das relações estabelecidas entre os participantes do processo.

#### 3.4.1 Estrutura das Unidades

Cada unidade dos RP é composta por uma introdução (objetivo da unidade) e atividades direcionadas ao aluno (em algumas, encontramos documentos oficiais ou partes deles) a serem lidos. Há também 3 seções: *language link*, *Professional language* e *food for thought*. O material não possui livro do professor, ou seja, o mesmo material é utilizado pelo supervisor e pelo aluno que é o interlocutor das instruções, ou seja, estas são dirigidas aos alunos e não ao supervisor. Isso significa que os RP se configuram como um livro para o aluno, com ampla margem de atuação para supervisor, o qual pode tomar decisões sobre o que e como utilizá-lo. A escolha das autoras em selecionar para o título do material a palavra 'roteiros' não foi aleatória. Na apresentação do instrumento, elas explicam que o material poderá ser usado de maneira flexível. Não existe uma seqüência rígida e as atividades poderão ser seguidas de acordo com as necessidades e negociação dos grupos.

Além disso, sua organização permite também o auto-estudo, conforme se vê na apresentação:

que o material está organizado em unidade, e que cada unidade trata de uma questão articuladora teoria/prática e traz objetivos, atividades e indicações de leituras adicionais que permitem expandir trabalho por meio de auto-estudos. (ORTENZI et. al., 2006, apresentação)

A título de ilustração, utilizarei a unidade 01, intitulada "Tornando-se professor de inglês", para explicitar a maneira como o material está organizado.

No quadro 10, vê-se o número da unidade, seu título e os objetivos que serão trabalhados no decorrer da mesma.

<b>Organização do material – Unidade 1</b>
<b>UNIDADE 1</b>
<b>TORNANDO-SE PROFESSOR DE INGLÊS</b>
<b>Objetivo:</b>
Refletir sobre o perfil dos futuros professores de inglês e sobre o papel do curso de Letras na construção da identidade profissional.

**Quadro 8** – Organização do material - Unidade 1

No quadro 11, temos a maneira como as atividades são sugeridas pelo material:

Atividades sugeridas pelo material
<p><b>Atividade 1</b></p> <p><b>Linhas de Vida</b></p> <p>A fim de explorar a dimensão pessoal de sua formação, elabore uma linha de vida indicando datas, fases, pessoas e marcos ou acontecimentos decisivos em sua trajetória. As fases podem receber nomes que facilitem sua compreensão, como por exemplo: 1993 – 1996: <i>desvio de rota</i> (indicando um período em que a pessoa buscou caminhos em outras áreas profissionais). Além disso, pode ser utilizado o recurso gráfico de uma linha em forma de seta, sendo que a parte superior se destina às informações da vida pessoal e a inferior às da vida acadêmica e profissional. Depois de elaborada a linha de vida, compartilhe com colegas (em grupos de 3 ou 4 pessoas) o que você se sentir a vontade sobre sua história</p>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p>Leia e discuta com um grupo de colegas o texto de ORTENZI et al. (2002)<sup>8</sup>, observando os pontos abaixo na discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Objetivos da pesquisa</li> <li>✓ Concepção de formação de professores assumida pelas autoras</li> <li>✓ Instrumentos usados na formação de professores</li> <li>✓ Categorias de análise de dados</li> <li>✓ Comentários sobre as narrativas das alunas-formandas</li> <li>✓ As questões levantadas na página 154</li> <li>✓ Identificação com o perfil das alunas-formandas apresentado no texto.</li> </ul>

**Quadro 9** – Atividades sugeridas pelo material

Depois das atividades em cada unidade, são apresentadas três seções ao aluno. Essas seções também são elucidadas na apresentação do material pelas autoras. A primeira seção, *Language-link*, tem como objetivo promover o aprimoramento lingüístico-discursivo/proficiência do aluno-professor. A segunda seção, *Professional-language*, tem como objetivo apropriar-se do jargão profissional da área de ensino-aprendizagem de LI. A terceira e última seção, chamada de *food for thought*, tem como objetivo refletir sobre o conhecimento trazido para ampliar a compreensão dos temas trabalhados.

As seções ilustradas no quadro abaixo, tratam dos temas abordados na unidade 01.

<p><b>Language Link</b></p> <p>Leia o poema de João Telles “COMPOSITE PORTRAIT OF A PERSON-TEACHER” e faça uma discussão a partir de sua interpretação.</p>
<p><b>Professional Language</b></p> <p>Selecione do poema acima 5 termos relacionados com o mundo da escola para inclusão no espaço destinado à produção do glossário que se encontra ao final deste volume.</p>
<p><b>Food for thought</b></p> <p>Essa unidade tratou da formação do professor de línguas valendo-se de trabalhos que exploram a história de vida enquanto elemento que compõe o panorama de conhecimento do professor. Qual foi sua impressão sobre essa linha de estudos, pesquisa e desenvolvimento profissional?</p>
<p>O texto da unidade refere-se ao texto utilizado na atividade 02, e as leituras adicionais são leituras pertinentes ao tema e que podem ajudar o aluno em auto-estudo.</p> <p><b>Texto da Unidade</b></p> <p>ORTENZI, D. I. B. G., MATEUS, E. F., REIS, S. Alunas Formandas do Curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas In: T. GIMENEZ (Org.) <u>Trajetórias na formação de professores de línguas</u>.1 ed. Londrina : Editora UEL, 2002, p. 143-156.</p> <p><b>Leituras adicionais</b></p> <p>GIMENEZ, T.. Currículo e identidade nos cursos de Letras. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 17., 2003, Florianópolis. <u>Anais...</u> Florianópolis: UFSC, 2003. p. 23-23.</p> <p>TELLES, J. A. <u>Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge, and awareness of self, language and pedagogy</u>. The ESPecialist, vol. 19, 2, 1998. p.185-214. Disponível em <a href="http://www2.lael.pucsp.br/especialist/192telles.ps.pdf">www2.lael.pucsp.br/especialist/192telles.ps.pdf</a>.</p>

**Quadro 10** – Temas abordados na Unidade 1.

### 3.4.2 Autoria

Muitas vezes, o produtor do livro possui apenas uma visão superficial do contexto escolar, não é aquele que atua em sala de aula e tampouco o professor é o pesquisador que desenvolve seu próprio material tendo em vista suas condições reais de produção. Contrariando esta afirmação, os RP foram criados por um grupo de professoras que atuam na formação inicial de professores de inglês há

algum tempo e que, portanto, conheciam o contexto em que esse material seria aplicado.

O elemento comum àquelas cinco formadoras e autoras do referido material é o trabalho com a Prática de Ensino de Inglês, embora com diferentes tempos de atuação nessa atividade, como será visto nas descrições a seguir, extraídas de seus currículos na plataforma Lattes.<sup>5</sup>

A formadora (A) atua como professora universitária desde 1981, mas interrompeu o trabalho um ano depois para fazer o mestrado. Ao retornar à universidade, em 1986, prestou concurso para a área de Língua Inglesa, tendo sido admitida em tempo parcial. Em 1987, prestou concurso também para a área de Metodologia de Ensino de Inglês e passou a orientar estagiário no quarto ano do curso. Saiu para o doutorado, em 1990, e retornou em 1995. A partir daí, o próprio contexto de trabalho passou a ser foco das pesquisas, em um processo de reflexão sistematizada. Desde então, os programas das disciplinas de Metodologia e Práticas de Ensino têm sofrido alterações a cada ano, incorporando lições das pesquisas e da própria convivência com profissionais já atuantes, a partir de projetos de extensão voltados para a assessoria a professores.

A formadora (B) trabalha com professora de língua inglesa desde 1994, tendo sido seis anos dedicados apenas ao ensino de inglês em um instituto de idioma. Em 2000 interrompeu suas atividades docentes para concluir o Mestrado, cuja dissertação foi defendida em fevereiro de 2001. No início de 2001, começou sua atuação como professora universitária numa instituição de ensino superior privada do Norte do Paraná. Durante os dois anos nessa instituição, ministrou aulas de inglês, literatura de Língua Inglesa e orientou estágio de inglês e iniciação científica na área de formação de professores de português para falantes de outras línguas. Em 2002, prestou concurso numa instituição pública para a área de Língua Inglesa e Metodologia de Ensino e passou a orientar estagiários no quarto ano do curso de Letras.

A formadora (C) atuou como professora de inglês em Escolas de Idiomas durante 10 anos, sendo sete deles em seu próprio instituto de inglês, assumindo também o posto de coordenadora. Ao final de seu mestrado em Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas na PUC-SP em 1996, ingressou na carreira

universitária trabalhando com ensino de língua e com Metodologia de Ensino de Inglês. A partir do início de seu doutorado também na PUC-SP, no segundo semestre de 1997, passou a atuar somente com a Prática de Ensino de Inglês em nível de graduação e com disciplinas de ensino, pesquisa e extensão que envolvem a formação de professores (inicial e continuada), ampliando sua atuação para o Programa de Extensão NAP e para o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

A formadora (D) trabalha com Prática de Ensino de Inglês desde que ingressou na instituição de ensino superior em 1993. Em 1995, iniciou o Mestrado em Lingüística Aplicada na UNICAMP, cujo objetivo era pesquisar a formação reflexiva de professores. Participou de dois projetos de pesquisa com outras professoras de Prática de Ensino de Inglês com o foco em crenças e processo de formação inicial dos futuros professores de inglês. É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, onde trabalha com projetos de pesquisa sobre formadores de professores. Todas essas atividades de pesquisa têm como objetivo o curso de Letras Anglo-Portuguesas.

A formadora (E) possui graduação em Licenciatura em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina (1978), especialização em Especialização Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Estadual de Londrina (1980) e mestrado-profissionalizante em Teaching English As a Foreign Language pela Saint Michael's College (1981). Atualmente, é professora titular da Universidade Estadual de Londrina e professor titular da Faculdade Paranaense. Atuando principalmente nas seguintes áreas: Ensino, Língua Inglesa, Língua Estrangeira.

As atividades das autoras foram apresentadas com o intuito de mostrar o que as participantes têm em comum; no caso, todas atuam como supervisoras de estágio e estão de alguma forma, envolvidas com a pesquisa na área de formação de professores.

De acordo com Ortenzi (2007), a produção coletiva do material em questão provocou mudanças na maneira como a divisão do trabalho vinha tradicionalmente sendo feita na Instituição. A autora salienta que os RP figuram como um instrumento criado para romper as barreiras do isolamento entre as

---

<sup>5</sup> <http://lattes.cnpq.br/>

docentes e que têm a intenção de fornecer orientação para a prática reflexiva e para a vida profissional dos professores aprendizes que os utilizarem.

Tendo sido feita esta contextualização, exponho, no próximo capítulo, a análise dos dados.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

"A verdadeira mágica da descoberta não está em procurar *novas paisagens*, mas em desenvolver *novos olhos*'.

Marcel Proust

Este capítulo tem como objetivo descrever , analisar e discutir os resultados, a partir do referencial teórico já apresentado no capítulo 2. Os resultados da análise desses momentos servirão como base para responder as perguntas de pesquisa. Assim, este capítulo está subdividido em torno das três questões de pesquisa deste estudo. São elas:

1) Há coerência entre os objetivos para a prática de ensino estabelecidos na instituição que deu origem aos RP e as atividades ali propostas são consistentes entre si?

2) Qual (is) o (s) modelo (s) de formação subjacentes ao material?

3) Qual a base de conhecimento profissional proposta pelo material?

Cada uma das perguntas é tratada em seção específica. Os resultados desta análise serão retomados no capítulo final desta dissertação, como conclusões e sugestões de encaminhamentos futuros.

### 4.1 ADEQUAÇÃO DOS RP AOS OBJETIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO

Para responder à primeira pergunta de pesquisa, se há coerência entre os objetivos da Prática de Ensino e os RP, busquei verificar a congruência entre os objetivos estabelecidos no programa da disciplina de 2006, ano em que o material foi adotado, e o que estava sendo proposto como objeto de aprendizagem em todas as unidades do roteiro.

O quadro a seguir ilustra todos os objetivos das unidades do material e visa a responder a primeira pergunta de pesquisa, já citada.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA	OBJETIVOS DAS UNIDADES QUE APRESENTAM COERÊNCIA COM OBJETIVOS DA DISCIPLINA
Conhecer contextos de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conhecer diferentes contextos que envolvem o trabalho do professor (unidade 5);</li> <li>•Identificar diferentes fatores que agem no trabalho do professor (unidade 5);</li> <li>•Promover integração entre os participantes do processo de observação (unidade 5);</li> <li>•(Re)conhecer um projeto político-pedagógico (unidade 12);</li> <li>•Refletir sobre a construção do projeto político-pedagógico escolar e suas implicações (unidade 12);</li> <li>•Conhecer instituições e organizações voltadas para a formação continuada e o reconhecimento do profissional de Letras (unidade 11).</li> </ul>
Planejar atividades de ensino e delinear ações adequadas para seu seqüenciamento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Planejar uma atividade de leitura (unidade 6);</li> <li>•Elaborar atividade didática para produção escrita (unidade 7);</li> <li>•Analisar e elaborar atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades orais (unidade 8);</li> <li>•Mobilizar recursos para avaliação de livros didáticos (unidade 10);</li> <li>•Elaborar um planejamento de curso (unidade 13);</li> <li>•Elaborar plano de aula (unidade 14);</li> <li>•Desenvolver conhecimento sobre aspectos técnicos da aula de língua inglesa (unidade 15);</li> <li>•Elaborar teste que promova coerência entre os focos de ensino e a avaliação (unidade 16);</li> <li>•Elaborar atividades que requeiram o uso de recursos tecnológicos (unidade 18);</li> <li>•Conhecer propostas de atividades para o ensino de línguas para crianças (unidade 20);</li> <li>•Desenvolver planejamento de ensino de inglês para crianças com base em histórias infantis (unidade 20);</li> </ul>

<p>Refletir sobre sua prática pedagógica e sobre a prática do outro, levantando questões que mereçam investigação, isto é, perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização sobre fenômenos ligados ao ensino/aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Promover conscientização sobre as razões pelas quais a língua estrangeira é incluída no currículo escolar e contrastar essas razões com os motivos apresentados pela mídia para se aprendê-las (unidade 03);</li> <li>•Tomar consciência sobre o papel da competência oral do falante da língua inglesa e o seu uso em diversos contextos (unidade 8);</li> <li>•Explicitar crenças sobre planejamento de curso e ter contato com outras visões (unidade 13);</li> <li>•Elaborar roteiros para a observação das aulas (unidade 4);</li> <li>•Desenvolver consciência do papel da observação na fase inicial de formação (unidade 4);</li> </ul>
<p>Sistematizar uma investigação a partir das questões levantadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ter contato com noções de pesquisa para desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e de investigação sobre a própria prática (unidade 19);</li> <li>•Obter informações para elaboração do relatório final de pesquisa (unidade 19);</li> </ul>
<p>Tomar consciência de sua produção lingüística e de suas implicações no processo de ensino/aprendizagem</p>	<p>Praticar expressão oral em inglês com ênfase na linguagem de sala de aula (unidade 8);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Praticar a escrita acadêmica de relatório (unidade 4);</li> <li>•Praticar compreensão escrita (unidade 6);</li> <li>•Atividades propostas no <i>language link</i> (já descrito anteriormente).</li> </ul>

**Quadro 11** – Congruência entre objetivos do programa da disciplina (2005) e unidades dos RP

Abaixo, elenco os objetivos das unidades que não se enquadraram nos objetivos acima, mas que permitem ao aluno noções dos processos bem como reflexões que evoluem as ações do professor de LI. São eles:

<p>Conhecer teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e suas implicações para a sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as finalidades da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa (unidade 16);</li> <li>• Discutir o papel da gramática na aprendizagem de línguas (unidade 9);</li> <li>• Identificar o papel da gramática na organização de cursos de línguas (unidade 9);</li> <li>• Conhecer diferentes abordagens de ensino de gramática (unidade 9).</li> <li>• Identificar os diferentes procedimentos de leitura e seu constructo teórico subjacente (unidade 6);</li> </ul> <p>Discutir o papel dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem e para avaliação (unidade 10);</p> <p>Refletir sobre os tipos de produção escrita e seus contextos (unidade 7);</p>
<p>Conhecer e explorar o uso de recursos tecnológicos no ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizar-se com a ferramenta Internet para desenvolvimento profissional e ensino (unidade 17);</li> <li>• Explorar alguns sites específicos para ensino de inglês (unidade 17).</li> <li>• Conscientizar-se quanto ao papel dos recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem da língua inglesa (unidade 18);</li> <li>• Adquirir habilidades de preparação e uso de recursos tecnológicos (unidade 18);</li> </ul>
<p>Identificar especificidades do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre aspectos específicos do gerenciamento de aulas para crianças (unidade 20).</li> </ul>
<p>Refletir sobre o próprio processo de desenvolvimento profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre o perfil dos futuros professores de inglês e sobre o papel do curso de Letras na construção da identidade profissional (unidade 1);</li> <li>• Identificar crenças sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira, procurando desestabilizá-las, i.e., analisar pressupostos que as embasam e como foram constituídas (unidade 2);</li> <li>• Refletir sobre a relevância da identificação de crenças nesta fase de formação profissional (unidade 2);</li> <li>• Desenvolver consciência sobre as oportunidades de formação continuada, certificação e profissionalização no campo de Letras (unidade 11);</li> </ul>

**Quadro 12** – Novas categorias para análise dos objetivos.

Conforme se pode ver no quadro 14, posso firmar que o material, além de contemplar os objetivos propostos pela disciplina, expande-os, permitindo

que o aluno em formação possa ainda conhecer teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e suas implicações para a sala de aula, conhecer e explorar o uso de recursos tecnológicos no ensino, identificar especificidades do ensino e refletir sobre o próprio processo de desenvolvimento profissional.

Esses dados também me permitem afirmar que o material contempla elementos abordados nas diretrizes curriculares para a formação de professores<sup>6</sup>.

Aquele documento, elaborado para nortear os cursos de licenciatura, aborda aspectos com relação à avaliação, competências e habilidades a serem desenvolvidas e aborda até mesmo a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

Os princípios orientadores das diretrizes acima mencionadas dividem-se em a) competência como um conceito nuclear de formação; b) coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e c) a pesquisa como um dos fatores determinantes para a formação do futuro professor. Tais aspectos são importantes, dentre outras coisas, de acordo com Palma Filho (2004), para nortear um grande número de professores os quais atuam nos cursos de licenciatura, que não diferenciam a sua atividade dos cursos de bacharelado, ou seja, muitas vezes não estão conscientes de que estão num curso de formação de professores.

Com base nos trabalhos de Paiva (2004), utilizarei alguns tópicos centrais das diretrizes, já delineados pela autora, para uma melhor compreensão das convergências dos RP com esse documento:

1) O preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores com as escolas de formação garantindo, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

2) O preparo para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

---

<sup>6</sup> O Conselho Nacional de Educação aprovou, em 18 de fevereiro de 2002, a resolução N ° 1, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

3) A aprendizagem orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

4) A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

5) A previsão de eixo articulador da formação comum com a formação específica e das dimensões teóricas e práticas.

6) A previsão de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

7) O incentivo a flexibilidade almejando que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

8) O estágio curricular articulado com o restante do curso e a dimensão prática transcendendo o estágio e promovendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

No tópico 1, ao incentivar o uso de novas tecnologias, o material possui duas unidades voltadas somente para atender esses aspectos (unidades 17 e 18), que têm como objetivos levar o aluno à familiarização com a internet e com outros recursos tecnológicos, respectivamente. No decorrer das atividades dessas unidades, é solicitado ao aluno que este pense a respeito das vantagens e desvantagens de utilizar a internet para o ensino de inglês, bem como para que tenha contato com *sites* específicos em sua área de atuação profissional. Aspectos como a correta utilização de transparências, do retroprojeto e de equipamentos multimídia são contemplados nessas unidades.

Como sugere o tópico 2, os alunos nos RP são incentivados constantemente, conforme se poderá ver na próxima seção, a estar em contato com colegas, a compartilhar opiniões e trabalhar de forma colaborativa em grupos.

O processo de ação-reflexão-ação (tópico 3) é encorajado em todas as unidades pela seção "*food for thought*", por meio das quais o aluno é levado a "refletir sobre o conhecimento trazido para ampliar a sua compreensão dos temas trabalhados" (ORTENZI et al., 2006, p.3).

De forma mais geral, posso dizer que os tópicos 4, 5, 6 e 7 são aspectos contemplados no material no decorrer de unidades variadas. Os objetivos de valorizar e incentivar a pesquisa e, conseqüentemente, a autonomia, permitir que o aluno tenha conhecimento sobre aspectos os quais envolverão a sua formação continuada (como na unidade 11) e articular teoria e prática são declarados desde a apresentação do material pelas autoras e presentes em muitas unidades do material. Desse modo, afirmo que o material busca iniciar o aluno na pesquisa e incentivá-lo em relação a sua formação continuada.

No que concerne à discussão sobre teoria e prática, autonomia e pesquisa, destaco a importância de se construir nos cursos de Letras um currículo o qual promova articulações entre as duas modalidades, no real entendimento e valorização do papel do professor, e que este possa encorajar seu aluno a se enxergar como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Freire (1998, p. 25-26) argumenta que:

Não há discência sem docência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Para o autor, a reflexão crítica sobre a teoria-prática torna-se uma exigência para compreender a aprendizagem como processo criativo, motivador e desafiador.

O tópico 8 também é contemplado pelo material ao sugerir que o estágio não seja um momento estanque na formação do aluno, mas que tenha ligação com o curso como um todo e com a escola que receberá o aluno enquanto estagiário. Quanto à prática em si, o material busca que o estágio não fique limitado a um espaço isolado, desarticulado do restante do curso. Dessa forma, o registro de observações e resolução de situações-problema possibilitam tanto a prática reflexiva quanto articulada, de modo a conceber as concepções sugeridas para esse tópico nas Diretrizes.

Verificando todas estas possibilidades de congruência, há ainda outra possibilidade a ser destacada, qual seja: os objetivos das disciplinas

convergem com outra proposta do material que é a de permitir ao aluno agir nas dimensões da ação e da reflexão. Assim temos:

- **Ação:** conhecer contextos, Planejar atividades, sistematizar investigações, conhecer teorias de ensino-aprendizagem, conhecer e explorar uso de recursos tecnológicos e identificar especificidades do ensino.
- **Reflexão:** Refletir sobre sua prática e a do outro, tomar consciência de sua produção lingüística e refletir sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

O quadro 14 permite perceber que o material aborda aspectos os quais envolvem o aluno em formação antes e depois de seu ingresso na Universidade, permitindo que este reflita sobre a trajetória de seu desenvolvimento profissional, ao sugerir, por exemplo, que o aluno entre em contato com as crenças anteriores ao seu ingresso na universidade, como propõem as unidades 1 e 2 do material. Assim, temos um material que converge com os objetivos propostos para a disciplina, expandindo esses conhecimentos e permitindo ao aluno outras ações e reflexões.

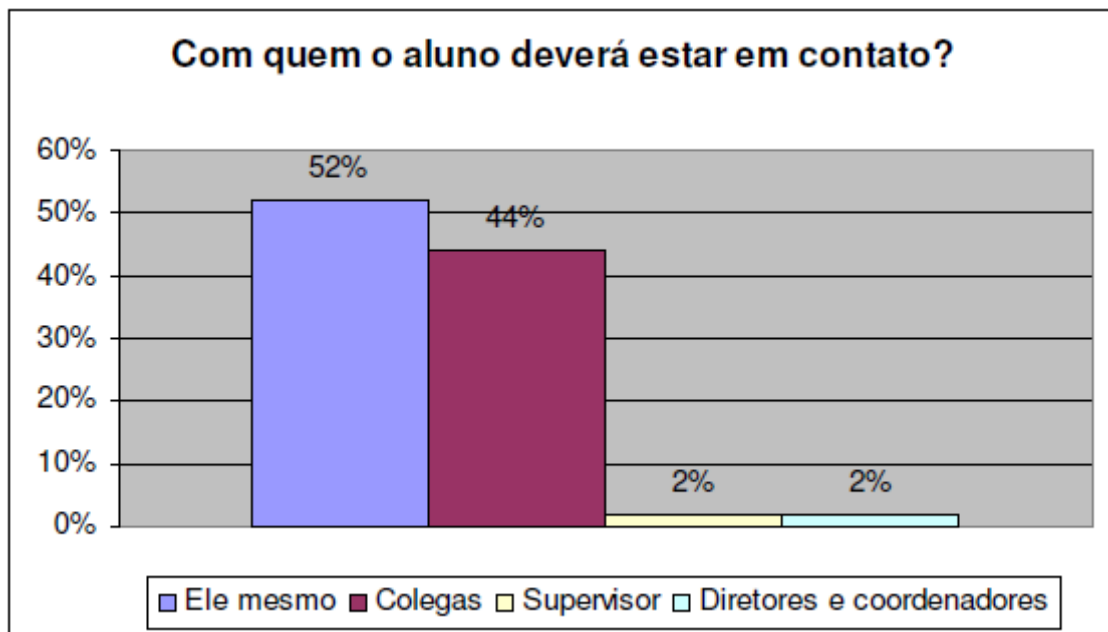
#### 4.2 MODELO(S) DE FORMAÇÃO SUBJACENTE(S) AO MATERIAL

Respondida a primeira pergunta de pesquisa, a junção da análise das subseções 4.2.1 (com quem o aluno deverá estar em contato), 4.2.2 (com que instrumentos o aluno interage), 4.2.3 (ações propostas pela atividade) e 4.2.4 (onde as ações acontecem), me permitirão responder a segunda pergunta de pesquisa: qual (is) o (s) modelo(s) de formação subjacente ao material? Para tanto, retomarei o quadro já citado neste trabalho no Referencial Teórico, com os modelos de formação proposto por Wallace (1991) e farei uma nova coluna sintetizando os dados finais dessas subseções, formando um gráfico.

#### 4.2.1 Com Quem o Aluno Deverá Entrar em Contato?

Ao verificar essa categoria de análise, nas 20 unidades do material<sup>7</sup>, levando em consideração o que era solicitado ao aluno em cada atividade, realizei um levantamento quantitativo a fim de esclarecer com quem o aluno deveria estar em contato durante as mesmas.

Admitindo que os conhecimentos construídos nessa fase de formação envolvem o contato não apenas com o supervisor, mas também com outros pares mais competentes, uma abordagem reflexiva que fosse além da introspecção individual poderia incorporar outros atores os quais fazem parte do contexto escolar e na própria universidade.



**Gráfico 1** – Qual o tipo de interação prescrita?

O material apresenta oportunidades para que aluno faça introspecções, dialogue com colegas, com diretores e coordenadores e com o supervisor. É importante sinalizar que as propostas sugeridas ao aluno vão desde os momentos nos quais ele faz uma reflexão individual (esta situação é colocada no

<sup>7</sup> Vide Apêndice.

gráfico como: ele mesmo) a momentos nos quais ele, posteriormente, compartilha suas impressões com colegas (no gráfico aparece como: com colegas), com diretores e coordenadores e, finalmente, com supervisores.

Esse levantamento quantitativo mostra que as atividades são realizadas principalmente pelo aluno-professor e com colegas. Esta análise me permitiu perceber que, embora haja o compartilhamento posterior com colegas<sup>8</sup> e/ou supervisor, as ações em sua maioria ocorrem ainda de maneira solitária, o que poderia levar à hipótese de que em 52% das propostas dos RP requerem trabalho individual.

No entanto, o fato de não existirem atividades as quais focalizem apenas o plano individual, mas são uma etapa para a discussão com outros, pode revelar que um dos objetivos do material é permitir a análise compartilhada de crenças e pressupostos sobre ensino-aprendizagem de LI. Desse modo, o caráter coletivo da reflexão se revelará nas interações conduzidas pelo supervisor nos grupos de estudos.

Estudos que promovam aprendizagem autônoma e compartilhada têm sido reiterados em oposição àqueles que tenham o foco no formador, em um modelo de aprendizagem descendente, no qual o este tem a função de transmitir seus conhecimentos para os alunos, os quais deverão somente copiá-los e colocá-los em prática, sem que o conhecimento seja compartilhado, questionado. Uma das sugestões de Zeichner (1993) é que a reflexão não pode ficar limitada ao âmbito individual; o trabalho reflexivo deve ser feito, no mínimo, aos pares, visando a evitar o grande isolamento a que os professores, muitas vezes, são acostumados durante seu desenvolvimento profissional. Nesses casos, os problemas e as necessidades de cada educador e de cada contexto são vistos por eles como apenas seus e tende a ser mais difícil encontrar soluções. É importante que os professores aprendizes tenham condições de refletir e compartilhar impressões e contextos ao máximo possível.

O material mostra a escolha das autoras em colocar o aluno em contato com outras pessoas que não o supervisor, visto que o contato com o supervisor aparece com menos frequência, apenas 2%. É possível inferir que não

---

<sup>8</sup> Para esta análise foi feito o levantamento relacionado à maneira literal como o material trabalha as sugestões das atividades: leia (ele mesmo) e discuta com grupos de colegas (com colegas); compartilhe com colegas (3 ou 4 pessoas); em grupo;

colocar de maneira marcada no texto o aluno realizando atividades diretamente com o supervisor demonstra a opção das autoras por um modelo de formação que não esteja centrado na transmissão de conhecimento, mas na construção deste conhecimento em conjunto com outros.

Por fim, a linguagem é primordial na mediação desse processo, pois é através da linguagem que o pensamento coletivo emerge. É através desta que os participantes de uma determinada interação compartilham experiências, as quais, além de compartilhadas, são transformadas.

Ressalto ainda o fato de uma visão sócio-histórica das relações supervisor-aluno privilegiar, entre outras coisas, a interação, aquilo que o outro possui no processo de sócio-construção do conhecimento: o conhecimento é compartilhado, construído coletivamente.

A relevância dessas considerações se configura na percepção de que os RP podem ser vistos como um instrumento criado por um grupo de formadoras as quais adotam a abordagem reflexiva como norteadora das propostas de atividade. O material com base reflexiva passa a ser, então, o mediador da construção de conhecimentos.

Na apresentação do material, as autoras apontam para a necessidade das interações:

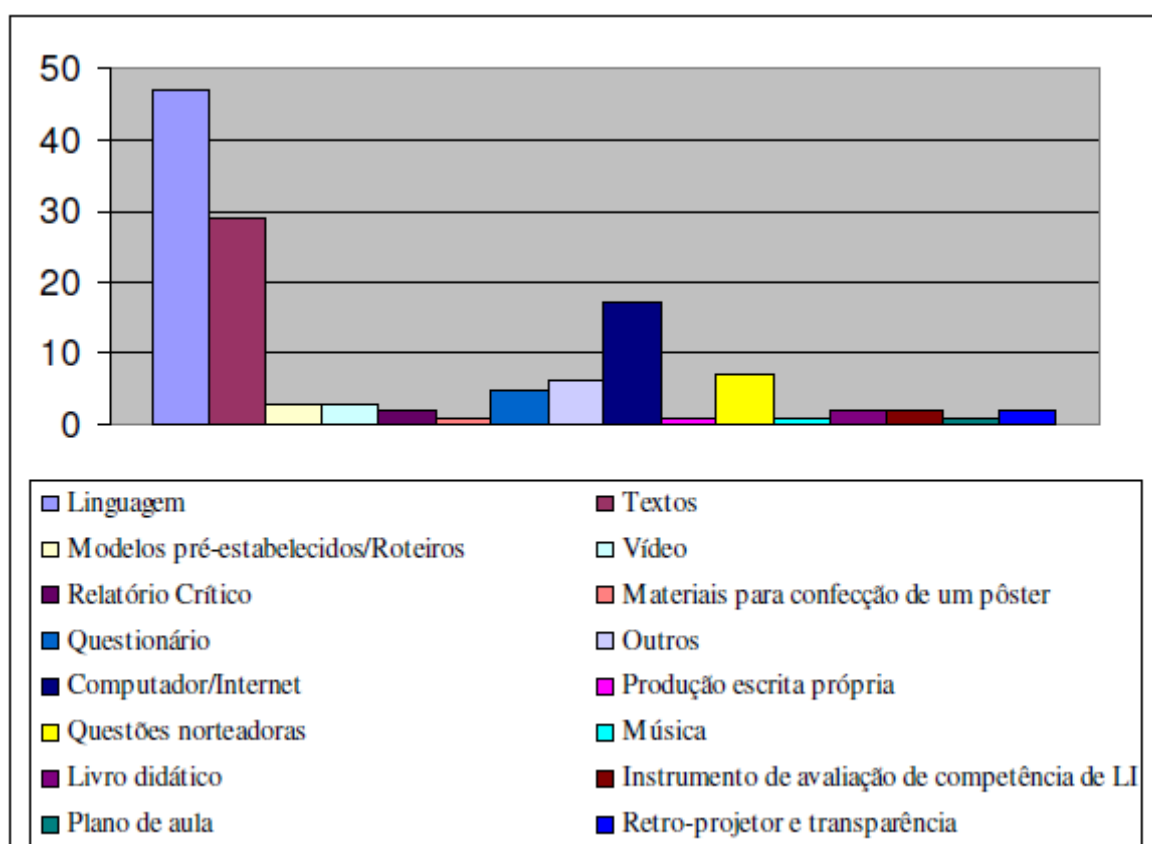
as vinte unidades planejadas têm como propósito submeter a análises compartilhadas crenças sobre o que seja ensinar e aprender inglês em diferentes contextos, permitindo olhar essa experiência sob a luz de leituras e discussões (ORTENZI, et. al, 2006, p. 3)

Com base nessas colocações, as interações propostas ao aluno a fim de que ele possa refletir e produzir seu conhecimento estão sugeridas no material ao retirar 1) o foco do supervisor, 2) colocá-lo em contato consigo mesmo, a fim de que ele possa verificar as suas próprias crenças e, 3) por meio da linguagem e na interação com o outro, esse aluno em formação possa (re)criar suas próprias perspectivas a respeito da matéria que está sendo proposta.

#### 4.2.2 Com que Instrumentos o Aluno Interage?

Visto serem textos acadêmicos de diferentes naturezas e fontes, vídeos, arquivos de som, planos de aula e demais documentos próprios do ambiente escolar, ferramentas de mediação do processo reflexivo, o futuro professor poderia interagir com esse tipo de material. Uma abordagem reflexiva encorajaria a diversidade de utilização dessas ferramentas. No gráfico que exponho a seguir, visualizam-se quinze diferentes tipos de ferramentas indicadas pelos RP.

Apesar de terem sido classificados de maneira distinta para melhor visualização no quadro, considero, para este trabalho, texto como subcategoria de linguagem. A linguagem, nesse quadro, está sendo considerada como todos os momentos em que o aluno deverá estar em contato com pares (ou com colegas): os momentos de discussões, de reflexões coletivas. Como textos foram considerados os artigos retirados de anais e periódicos bem como de dissertações e teses.



**Gráfico 2** – Ferramentas indicadas pelos RP.

O material apresenta uma grande utilização de ferramentas relacionadas às discussões que o aluno deverá fazer e aos textos. Por meio desses dados e das muitas leituras que fiz do material, percebi que o aluno, na maior parte das unidades, é encorajado a ler um texto - de diferentes fontes e gêneros - e, após a leitura, o aluno deve compartilhar as suas impressões com um ou mais colegas da turma. Isso é ratificado nas palavras das autoras na apresentação do material: "permitindo olhar esta experiência sob a luz de leituras e discussões" (ORTENZI et. al, 2006, p.3).

Acredito que esse compartilhar é um momento muito importante das unidades, pois as autoras sugerem de maneiras diferentes que os alunos possam, nesses momentos, pensar sobre as suas próprias questões a respeito dos aspectos abordados nas unidades, bem como levar em consideração a opinião de outrem. São nessas trocas que acredito que a construção de um pensamento mais democrático e menos centrado em si é construído.

Em proporções menores, são utilizados modelos pré-estabelecidos (3), vídeos (3), relatórios críticos (2), materiais para confecção de um pôster (1), questionário (5), outros (6), computador/internet (17), produção escrita do professor-aprendiz (1), questões norteadoras (7), música (1), livros didáticos (2), instrumento de avaliação de competência de LI (2), planos de aula (1) e retro-projetor e transparências (2).

É importante detectar que o material, ao trazer um variado número de instrumentos para o aluno interagir, busca permitir que este aluno amplie seu repertório e possa atuar de maneira crítica e assertiva em várias situações. Percebe-se ainda que o material sugere que o aluno saiba preparar uma transparência e usar corretamente o retro-projetor e que saiba escrever adequadamente um artigo acadêmico.

Posso dizer que estas várias possibilidades de lidar com diversos instrumentos permitirão ao aluno em formação, usuário dos RP, ter acesso e fazer uso adequado dos instrumentos, ou seja, o material encoraja os alunos a lidarem academicamente com atividades, as quais antes poderiam ser desconhecidas, tais como: resenhas, ensaios, relatórios acadêmicos, projeto-político-pedagógico, entre outros.

Além de ilustrar aspectos como o número de atividades do material, o quadro 15 (na próxima página) mostra quantas dessas atividades estão

relacionadas a textos e como estes são tratados no material. Neste quadro, há a análise dos volumes separadamente e depois a somatória dos dois volumes.

	Volume 01	Volume 2	Soma volume 1 + volume 2
Atividades	42	45	87
Textos da unidade	9	7	16
Português	6	6	12
Inglês	3	1	4
Leitura Adicional	14	14	28
Português	13	8	21
Inglês	1	6	7
Livros	10	9	19
Anais	3	0	3
Periódicos	7	8	15
Dissertação	1	1	2
Internet	2	3	5

**Quadro 13** – Atividades relacionadas a textos.

O material apresenta atividades bem equacionadas nos volumes 1 e 2, sendo 42 e 45 atividades para cada volume respectivamente. Também são distribuídas de maneira uniforme as demais propostas. A grande diferença parece estar nas propostas dos textos em inglês e português, sendo que os segundos são em número consideravelmente maior. Entretanto, essa diferença é justificada por razões marcadas na apresentação do material. A criação do *language link* intenta permitir ao aluno estar em contato com a língua inglesa, mas as autoras prevêem que esse aspecto constitutivo da formação desse futuro professor esteja sendo trabalhado concomitantemente com a disciplina de Língua Inglesa.

Com relação a esse último aspecto, na apresentação do material, as autoras destacam que

a mudança no código lingüístico ao longo do material justifica-se pela necessidade de promover uma integração entre o desenvolvimento lingüístico-discursivo e pedagógico dos futuros professores. Contextos diferenciados poderão dar espaço para uso mais intensivo da língua inglesa ainda que as atividades estejam redigidas em língua portuguesa (ORTENZI et. al, 2006, p. 3).

Por outro lado, percebi em ambas as bibliografias selecionadas para o material, uma grande inserção de textos nacionais, dentre os quais muitos são de produção das próprias docentes, demonstrando por parte das autoras uma valorização do trabalho acadêmico local.

#### 4.2.3 Onde as Ações Acontecem?

Como já abordado no referencial teórico deste estudo, percebo que há a necessidade de se criar espaços, formalizados e institucionalizados, onde as IES e as EEBs possam discutir conjuntamente questões relativas à educação, a fim de superar os problemas e articular soluções colaborativas duradouras.

Outro benefício desta parceria refere-se ao trabalho em conjunto entre professores e formadores que poderia melhorar muito a qualidade da formação de alunos-professores, com o professor colaborador oferecendo conhecimento baseado na prática (provindo da experiência contínua num contexto específico) e o formador, oferecendo uma perspectiva analítica que é alimentada pela observação no âmbito da sala de aula e sistematizada pela evidência de pesquisas (SMEDLEY, 2001).

Nesse sentido, verifiquei que grande parte das atividades propostas nos RP acontecem na Universidade, mas que o material em algumas unidades tem a iniciativa de colocar o aluno-professor em contato direto com a escola (cf. unidade 5, 12), ou explorando espaços que vão além da universidade (cf. unidade 11).

A literatura aponta também que o caminho mais curto para as parcerias tem sido o contato pessoal entre professor supervisor e professor colaborador e/ou aluno-professor e professor colaborador. O trabalho em conjunto só traz benefícios às comunidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Ao permitir ao aluno-professor redirecionar os conhecimentos adquiridos na

Universidade o estágio cria também ambientes privilegiados para a recondução da prática de professores supervisores e colaboradores de forma contextualizada.

A tentativa do material em permitir uma proposta de estágio baseada na aproximação da universidade com a escola, pode entre outras coisas definir o papel do supervisor e professor-colaborador, como o de ajudar o estagiário mais a aprender do que a ensinar, mais a refletir na ação e sobre a ação, buscando conjuntamente diferentes alternativas de soluções para as questões encontradas. A escola deve aproximar-se da Universidade e vice-versa, para que ambas supram suas deficiências e carências, sem perder de vista que o sucesso de uma implica necessariamente no sucesso da outra.

Nessa perspectiva, as parcerias têm a possibilidade de criar ambientes privilegiados através da constituição de comunidades de aprendizagem, o que resultaria em oportunidades as quais nem a escola e nem as universidades sozinhas poderiam prover.

Todas essas colocações convergem com a tentativa dos RP de estabelecer uma relação mais próxima com a escola, privilegiando um projeto de estágio o qual incorpore o conhecimento prático aliado ao conhecimento teórico, objetivando formar o aluno-professor para o exercício consciente da sua profissão.

#### 4.2.4 Qual (is) o(s) Modelo (s) de Formação Subjacente ao Material? Cruzando os Dados das Seções Anteriores

Como dito por mim anteriormente, finalizo esta segunda pergunta de pesquisa, trazendo o quadro dos modelos de formação proposto por Wallace (1991) e intercalo com colunas que sintetizam as respostas das seções anteriores.

	Com que ou quem interage	RP	Com que instrumento	RP	Onde acontecem	RP
Artístico	Interlocutores mais experientes. O futuro professor aprende imitando as técnicas utilizadas por um professor mais experiente e perito na sua profissão.		Instruções Demonstrações		No local de trabalho do profissional experiente	x
Racionalidade técnica	Peritos na área, que têm a função de transmitir as descobertas científicas. O futuro professor precisa colocar em prática esses ensinamentos		Textos contendo resultados de pesquisas Palestras		Instituições educacionais	
Reflexivo	Futuro professor em contato com perito ou profissional experiente. O futuro professor traz suas experiências anteriores para o processo de desenvolvimento profissional.	x	Fatos, teorias, dados, etc. que constituem o conhecimento "recebido" Experiência prática ou "conhecimento experiencial"	x	Instituições educacionais	x

**Quadro 14** – Modelos de formação profissional (baseado em WALLACE, 1991).

Primeiramente, é necessário fazer uma ressalva importante: apesar de ter demonstrado por meio do quadro que o modelo de formação subjacente ao material é o reflexivo, afirmo que a teoria nos mostra que a concepção de reflexivo proposta por Wallace ainda coloca muitas das atividades na universidade e os RP procuram incorporar algumas atividades na escola.

A partir do quadro, posso afirmar ainda que, dentre os modelos os quais a teoria nos oferece, e conforme mostra este quadro que sintetiza alguns destes modelos, os RP foram construídos muito mais de acordo com o modelo reflexivo do que dos outros dois modelos propostos, apesar de apresentarem propostas que convergem com os três modelos.

Não é meu objetivo tratar, no momento, as questões relacionadas com a autoria coletiva do material, mas acredito que algumas atividades se aproximam mais de um modelo do que de outro por conta da possibilidade das autoras terem concepções diferentes do que seja ensinar e aprender inglês e como essas concepções podem ser trabalhadas/abordadas por meio de um material.<sup>9</sup>

Respondida a segunda pergunta de pesquisa, caminho agora para a terceira e última pergunta de pesquisa deste trabalho: qual a base de conhecimento proposta pelo material?

#### 4.3 BASE DE CONHECIMENTO

Conforme foi destacado no capítulo do Referencial Teórico, vários são os estudos que apontam quais são os modelos de formação profissional, especialmente em nível pré-serviço, bem como qual pode ser o perfil do licenciado em Letras e quais podem ser os conhecimentos que o mesmo deve ter em relação a sua profissão.

Celani (2001, p. 21) caracteriza esse profissional como:

O professor de LE seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Em um de seus estudos, Gimenez (2005) traz uma seção discorrendo especificamente sobre a definição da base de conhecimento profissional.

Para a autora, parece perdurar a concepção de que formar professores em nível inicial é transmitir conhecimentos nos campos lingüísticos e literários; entretanto, ela afirma que esta concepção de formar professores começa a ganhar novos contornos a partir do momento em que a formação de professores é pensada de acordo com novos paradigmas os quais problematizam o conhecimento estar centralizado no conteúdo e questionam a relação teoria-prática.

Gimenez (2005), com base nos estudos de Johnson e Freeman (2001), discorre sobre o fato de esses autores tratarem da base de conhecimento profissional em uma perspectiva socialmente situada, o que implica incluir o contexto sócio-cultural no qual acontece a formação. A base de conhecimento, para tais autores, não pode ser tratada como habilidade pré-definida.

A autora comenta ainda que

Para considerarmos formação como processo de aprendizagem que leva em conta o aprendiz e seus conhecimentos, que tornar-se professor implica em envolver-se na tomada de decisões e que estas decisões têm implicações políticas, pensar a base de conhecimento do professor de línguas hoje significa levar em conta que estas definições podem acontecer sem uma análise das conseqüências de diferentes arranjos curriculares e análises nas quais os professores de línguas trabalham (GIMENEZ, 2005, p. 186).

Tendo em vista a revisão da literatura e o que pensam esses e outros autores sobre a base de conhecimento profissional, para responder a última pergunta de pesquisa deste estudo, fiz um levantamento do que está sendo proposto como objeto de aprendizagem nas 20 unidades do material e as categorias propostas por Shulman (1986) para categorizar esses conhecimentos. Vale destacar o caráter cognitivista da proposta desse autor e que, para este trabalho, apropriei-me apenas de suas categorias. Assim sendo, as categorias, usadas para ilustrar os conhecimentos sugeridos por esse autor, estão assim divididas:

- 1) Conteúdo
- 2) Pedagógico de conteúdo
- 3) Currículo
- 4) Conhecimento pedagógico geral

---

<sup>9</sup> Para maiores detalhes sobre esta questão, consultar ORTENZI (2007)

5) Conhecimento dos alunos, seus contextos e características pessoais.

6) Conhecimento do contexto educacional

7) Conhecimentos dos fins, propósitos e valores educacionais e de seus fundamentos históricos e filosóficos.

E a última categoria, por mim incluída, a qual se refere ao

8) conhecimento do próprio processo de desenvolvimento profissional.

Unidade	O que está sendo proposto como objeto de aprendizagem	Conhecimentos propostos por Shulman (1986)							
		1	2	3	4	5	6	7	8
01	Próprio processo de desenvolvimento profissional	X							X
02	Próprio processo de desenvolvimento profissional	X							X
03	Contextualização de objeto de ensino: o papel exercido pela LE na atualidade.	X					X	X	
04	Contexto de ensino	X				X	X	X	
05	Contexto de ensino	X				X	X	X	
06	Diferentes concepções de leitura e seus construtos teóricos subjacentes e procedimentos pedagógicos para o ensino de leitura.	X	X	X					
07	Escrita como prática social e procedimentos pedagógicos para o ensino da escrita.	X	X	X					
08	O uso de inglês em sala de aula; o papel da oralidade no processo de aprendizagem em sala de aula.	X	X	X					
09	O papel da gramática em sala de aula, diferentes abordagens de ensino e orientações pedagógicas para o ensino de gramática.	X	X	X					
10	Avaliação de materiais didáticos.	X	X						
11	Profissionalização docente	X							X
12	Projeto político pedagógico da escola	X				X	X	X	
13	Planejamento do curso	X		X	X				
14	Planejamento das aulas	X			X				
15	Gerenciamento de sala de aula	X			X				
16	Avaliação da aprendizagem	X			X				
17	Internet	X			X				
18	Recursos tecnológicos	X			X				
19	Pesquisa-ação	X							X
20	Inglês para crianças	X	X			X			

**Quadro 15** – Categorias - base de conhecimento.

Primeiramente, devo salientar questões que considero importantes para este momento, como: o professor em formação, enquanto aprendiz de sua profissão é um aluno e essa condição traz algumas implicações. Sua experiência como aluno, não apenas no curso de formação, mas ao longo de toda sua vida escolar, é constitutiva do papel que exercerá como docente.

De acordo com a afirmação ainda, no Programa da Disciplina, as autoras comentam que a formação do aluno começa bem antes do seu ingresso na universidade. Nesse sentido, pode perceber que as duas primeiras unidades do material abordam especificamente as aprendizagens anteriores e as crenças que os alunos trazem ao ingressarem em uma universidade. Essas duas unidades também comungam com o referencial teórico da aprendizagem socialmente construída e de reflexões sobre as manifestações que o aluno vivencia durante toda a sua vida.

Vale destacar que o material, ao criar uma seção como o *language link*, por exemplo, tenta incorporar aspectos da proficiência lingüística, tentando equacionar estes problemas. Quais problemas?

Por meio do quadro, é possível verificar que todas as categorias propostas por Shulman - em maior ou menor grau - foram contempladas pelo material, mas que o conteúdo proposto como objeto de aprendizagem em maior número refere-se ao conhecimento de conteúdo e ao conhecimento do currículo. Vale enfatizar que, devido a todas as unidades abordarem o trabalho com a linguagem, o conhecimento de conteúdo foi assinalado em todas as unidades.

Conhecimentos que envolvem desde o mercado de trabalho, as concepções de leitura, gramática, escrita, bem como o uso de novas tecnologias foram contemplados pelo material. Em razão disso, afirmo que o material tem como um dos seus objetivos levar estes alunos-professores hoje, e futuros professores amanhã, a vivenciarem fatores que poderão encontrar em sua trajetória profissional e assim ter subsídios para uma prática autônoma e reflexiva, aspectos esses significativos para a formação inicial, pois esta proporciona, dessa forma, oportunidades de aprendizagem que articulam os conhecimentos pedagógicos aos específicos.

Além de lançar olhar para quais são os elementos que podem enriquecer a base de conhecimento para que o futuro professor possa desenvolver, avaliar criticamente e aperfeiçoar a sua prática de forma autônoma, é importante também considerar quais são os elementos centrais para essa formação, que tipo de relação esses conhecimentos estabelecem e de que maneira esse conjunto de conhecimentos deve ser apresentado para que os alunos sejam capazes de (re)elaborá-los de maneira adequada em contextos e situações educacionais específicas.

Acredito que, ao se adotar um determinado material, é possível definir uma base de conhecimento arbitrária, ou seja, uma base pré-definida, mas que pode ser negociada de acordo com o momento, contexto e interesses do grupo. Acredito também que essa base é importante para delinear os conteúdos os quais envolvem a formação do professor e nortear a prática. O material pode ser seguido como um roteiro - como sugere o próprio nome - ou como um guia, dependendo de como o supervisor irá conduzir esses grupos de estudo.

Finalizo este momento de análise concordando e reiterando a opinião de Gimenez (2005, p.186) de que

o estabelecimento do que deve ou não constituir a base de conhecimento está sempre sujeito às condições sócio-históricas e ao mecanismos que permitem que algumas propostas e não outras sejam aceitas como mais adequadas.

Neste capítulo as três perguntas de pesquisa foram respondidas analisando os dados e tendo como pressuposto o referencial teórico para sustentar minha análise. No capítulo seguinte, serão realizadas asserções de ordem conclusiva, sugestões e as contribuições de ordem pessoal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ele se inclinou bem pra frente, fazendo uma reverência [...] Perguntei: "Por que você está se inclinando?" "Lá de onde eu venho", explicou ele, "nós sempre fazemos um reverência quando alguém faz uma pergunta fascinante. E quanto mais profunda for a pergunta, mais profundamente a gente se inclina". [...] a resposta foi tão profunda que fiz uma reverência me inclinando ao máximo.

"Por que você fez uma reverência?", perguntou ele, num tom quase ofendido. "Porque você deu uma resposta superinteligente para a minha pergunta", respondi.

Daí, numa voz bem alta e clara, ele disse algo que eu haveria de lembrar para o resto da vida:

Uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que for correta e inteligente, nem assim você deve se curvar para ela. [...] Quando você se inclina, dá passagem. [...] E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta. [...] A resposta é sempre um trecho do caminho que deve estar atrás de você. Só a pergunta pode apontar o caminho para frente".

Achei que havia tanta sabedoria nas suas palavras, que precisei segurar bem firme meu queixo para não fazer outra reverência.

Jostein Gaarder

Partindo da epígrafe acima, um convite ao pensamento, findo (ou começo) este momento do meu trabalho com alguns questionamentos, repensando outros novos e me reverenciando diante de tantas outras perguntas que me surgiram no caminho até aqui.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a adequação do material, denominado de Roteiros Pedagógicos para a PEI, no contexto de formação inicial de professores de inglês, tendo em vista orientações curriculares recentes, e os objetivos do contexto para tal finalidade.

O levantamento dos resultados, as leituras e o contato direto com este trabalho me fizeram pensar, entre tantas coisas, que a análise de um material para formação inicial de professores faz parte de um contexto maior com inúmeras peculiaridades as quais não podem ser desprezadas, como, por exemplo, a responsabilidade pela formação adequada dos professores de LI não poder ser

vinculada apenas às condições de oferta da disciplina de PEI, mas deve envolver o contexto de atuação dos alunos-professores e a formação pedagógica geral (e real) dos alunos de Letras,

Embora a formação deva se ocupar de inúmeros aspectos além do contexto, este deve ser levado em conta para que tanto o futuro professor quanto seus alunos tenham real aproveitamento da experiência, o que possibilitaria uma reflexão crítica em relação à prática de ensino de LI.

Uma primeira asserção que posso fazer aqui, ao discorrer sobre análise de material, é que cada material tem o valor pelo uso que fazemos dele. Um texto é apenas uma junção de letras até que o leitor se aproprie do que esse texto diz e, a partir de então, dê sentido a essas letras, tornando o texto carregado de significados. Quando cada um se apropria do texto de outrem, de alguma forma o torna seu. Por essa razão, o material que foi objeto de estudo deste trabalho pode ser compreendido, utilizado, explorado de diferentes maneiras, dependendo da compreensão individual do leitor. Assim a ele será atribuído um valor ou outro, quer seja positivo ou negativo.

Para esta pesquisa, saliento que o foco está no produto, ou seja, um roteiro para ser utilizado nas aulas de PE. Os sujeitos - escolas, universidades, professores e alunos - que poderão se valer de alguma maneira desse material são os que viabilizarão a aplicabilidade das ações propostas pelo instrumento., de um modo ou de outro. Cabe ressaltar que apesar de apresentarem uma importância muito significativa para a existência do material, os sujeitos que com ele já se envolveram, não fizeram parte da análise dos dados desta pesquisa.

Percebi que o material, além de se apresentar como uma idéia pioneira, seja pelo caráter coletivo de elaboração ou pela criação de instrumento sistemático publicadonorteador na prática de ensino, por si só já é relevante e digno de estudos e análises. Além disso, pude perceber que o mesmo converge em grande parte com o que é proposto pela teoria referente à formação de professores.

Neste momento, sintetizo os resultados obtidos enquanto resposta para cada uma das três perguntas de pesquisa.

No que se refere à primeira pergunta de pesquisa, objetivos para a prática de ensino estabelecidos na instituição que deu origem aos RP e as atividades ali propostas, pude verificar que, além do material contemplar todas as

propostas do programa da disciplina, os RP ainda expandem estes objetivos a fim de permitir ao aluno-professor uma formação mais integral.

A segunda pergunta de pesquisa refere-se aos modelos de formação subjacente ao material. A análise dos dados revelou que o material converge com a abordagem reflexiva de formação, ou seja, que o material tem a intenção de formar estes futuros professores de maneira reflexiva, críticos em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras e a mediação dos instrumentos propostos pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes quanto ao verdadeiro propósito de se aprender uma língua estrangeira: viabilizar a interação de indivíduos com outras culturas, permitindo-lhes agir e pensar diferentemente, de acordo com contextos de atuação específicos.

Outro fator relevante relacionado com o modelo de formação reflexivo é que o uso dos RP nas aulas de PEI em questão, também prevê que aluno professor desenvolva uma reflexão coletiva sistematizada sobre aspectos teóricos que subjazem à prática, a qual pode assim ser construída de maneira renovada.

Nesse sentido, a reflexão coletiva suscita uma resistência menor à mudança.

Gostaria de salientar a importância do instrumento analisado como peça fundamental para que o aluno-professor possa refletir sobre os aspectos os quais envolvem a sua profissão e enxergá-los de um ângulo que possibilite analisá-lo em profundidade. Entendi, entretanto, que somente o instrumento pode não dar conta do processo de formação destes alunos-professores. Esse precisa vir acoplado a outras ações dos supervisores.

De acordo com Pimenta (2002), a teoria e prática são indissociáveis. Para a autora, a prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornará profissional apenas porque "sabe sobre" a sua profissão, sobre os problemas de sua profissão ou por ter estudado algumas teorias a respeito. O aluno não terá acesso a algumas informações apenas ouvindo o professor. E esse é exatamente o caminho - reflexivo - proposto pelas atividades e unidades do material, de que o aluno experimente, na prática, os aspectos que constituem a base de sua profissão.

Quanto à resposta da terceira pergunta de pesquisa - qual a base de conhecimento subjacente ao material - posso dizer que as análises mostraram que o instrumento compreende temas como: 1) aspectos da carreira docente, suas

dificuldades e possibilidades; 2) conhecimentos relacionados aos contextos de ensino e suas peculiaridades; 3) conhecimentos de conteúdo, como as diferentes concepções de leitura, de escrita, de gramática e de análise de materiais; 4) novas tecnologias e o uso da internet em sala de aula e 5) pesquisa. Assim, como salientam as autoras quanto à questão da flexibilidade prevista para o material, elegem-se conteúdos para compor uma base de conhecimento, e assim se deixa de escolher tantos outros.

Tendo visualizado de maneira integral as respostas das perguntas de pesquisa deste estudo, gostaria de acrescentar que, a meu ver, a experiência da criação desse instrumento tem um caráter inovador nos cursos de Letras, pois é um material desenvolvido por uma equipe que visa a atender as necessidades e características de um momento singular na formação dos alunos, porém, conforme explicitado na apresentação do próprio material, os RP não pretendem, dar conta das complexas relações estabelecidas entre os participantes do processo (alunos-professores e os programas previstos pelas instâncias acadêmicas), mas sistematizar essa prática.

Gostaria agora de apontar as contribuições desta pesquisa para o meu desenvolvimento pessoal. Apesar de este estudo representar muitas possibilidades de aprendizagem, sei que há muito ainda para ser feito, visto que a formação de professores de LI, na minha opinião, é um campo que solicita estudos consistentes relacionados ao seu contextos e participantes. Um estudo acabado torna-se apenas acabado se não gerar novos conhecimentos, se não impulsionar novos questionamentos.

Da mesma forma que comecei, finalizo este estudo, usando uma epígrafe, apropriando-me das palavras de Bertold Brecht - poema O Aprendiz -sobre aquilo que acredito ser o verdadeiro aprendiz.

Construí antes de areia, depois construí de pedra.  
Como a pedra desabasse,  
não construí de mais nada.  
Depois voltei muitas vezes a construir  
de areia e pedra, conforme; porém  
tinha aprendido.  
Aqueles a quem eu confiava a mensagem,  
dela faziam pouco; porém aqueles em quem eu nem reparava  
vinham com ela até mim.  
Isso tenho aprendido.

O que eu recomendava, não era posto em prática;  
chegando mais perto, eu via  
que estava equivocado e que o correto  
havia sido feito.  
Com isso eu tinha aprendido.  
As cicatrizes doem  
nos momentos de frio.  
E eu digo sempre: só a sepultura  
não terá nada mais a me ensinar.

## REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, R.L. *What do we want the teaching materials for?* ELT Journal 36. 1981. (p. 5 - 18).

ALLWRIGHT, D. *Observation in the language classroom*. London: Longman, 1988.

ALONSO, T. *Relatório final de Iniciação científica*. Parceria universidade-escola. Londrina: UEL, 2005.

ALONSO, T; FOGAÇA, F. C. Crenças sobre o ensino de inglês na prática de ensino. In: *CLAFPL - I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*, 2006, Florianópolis. *ANAIS do Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 28 - 50.

ALONSO, T.; SANTANA, I. Formação inicial de professores de inglês na perspectiva de alunas professoras. In: XIII EPLE Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná, 2005, Maringá. *Anais...* APLIEPAR, 2005. p. 178 - 185.

ALVARENGA, M. B. *Língua estrangeira e temas transversais: a produção de material didático*. Relatório Final. Piracicaba, 2006.

AMARAL, M. J; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 89 - 122.

BARCELOS, A. M. F. *A cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A.M.F , VIEIRA ABRAHÃO, M. H.(orgs.).- *Crenças e ensino de línguas - foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Crenças e ensino de línguas*. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 2006. V. 1.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.D. e BIKLEN, S.K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOHN, H. Tópicos de Lingüística Aplicada. *O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.

BRUNER, J. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton, 1983.

CAMBRIDGE DICTIONARY OF ENGLISH. Disponível em:  
<<http://dictionary.cambridge.org/>> . Acesso em: 15 Maio de 2006.

CAPES. Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 25 de Janeiro de 2007.

CASSIANO, C.C.F. *Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares*. In: Scielo, v. 23, 2004.

CATÁLOGO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO. UEL, 2002, p. 403 - 404.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: profissão ou ocupação. In: LEFFA. V. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21 - 40.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n.5, p. 7-18. June-July, 1990

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, Maria José Faria. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. F. *Interpretação, autoria e legitimidade do livro didático: língua materna e estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Disciplina de mestrado*. UeIEL. 2006.

CRISTOVÃO, V.L. L.C; et. al. O estágio na formação de professores de inglês: um espaço de parceria?. In: *Anais I CLAFPL*. Florianópolis: UFSC. 2006.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman, 1995.

DEYES, T. *Some criteria for evaluating ESP reading materials*. Working Paper, n. 9, São Paulo: PUC, 1981.

EGARTER, E. J. *O caminho do conhecimento*. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=273>. Acesso em 16 de Abril 2008

FREEMAN, D; CORNWELL, S. *New ways in teacher education*. Alexandria: Tesol, 1993.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. *Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education*. *Tesol Quarterly*, v.32, n.3, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAG, B. et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula. Concepções de linguagem e ensino de português*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 39 - 45.

GIL, G. *Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil*. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A M. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB, 2005.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers. An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Lancaster: 1994. 346 p. Tese de doutorado - Lancaster University.

\_\_\_\_\_. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: Maximina M Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). *Linguística Aplicada e*

*Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183 - 201.

\_\_\_\_\_. *Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras*. S. E. de OLIVEIRA, J. F. dos SANTOS (Orgs) Mosaico de Linguagens. Guarapuava, CELLIP; Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007. v. 1. 166 p.

GIMENEZ, T; CRISTOVÃO, V.L.L.C. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, n. 2, 2004.

GRIMMETT, P. P. The nature of reflection and Schon's conception in perspective. IN: GRIMMETT, P.ERICKSON, G. L (eds.) *Reflection in teacher education*. Vancouver: Pacific Educational Press, 1998.

GUNTHERGÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 22, n. 2, 2006, p. 201-209.  
Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 Jul. 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

HARGREAVES, A. *Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and teaching*. v. 6, n. 2. 2000. p.151 - 182.

HOLLY, M.L. *Keeping a personal professional Journal*. Victoria: Deakin University. 1991.

HORIKAWA, A. Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 121 -143.

JORGE, M. L. dos S. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de inglês. In: GIMENEZ, T. *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

KUSCHNIR, A. N. Quem, quando, onde e por quê? A sala de aula sob uma perspectiva sócio-histórica. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 1, p. 73-91, 2006.

LIBERALI, F.C. *As linguagens das reflexões*. IN: MAGALHÃES, M.C.C (Org). A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, Cap. 4, p. 87 - 94.

MAGALHÃES, M.C.C .*A Formação do Professor Como Profissional Reflexivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_.O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL. 2002. p. 39 - 58

MATEUS, E. F.; PICONI, L. B. *Aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e continuada: investigando as práticas discursivas*. Londrina, 2007.

ORTENZI, D. I. B. G. A inserção de um material pedagógico no processo formativo do professor sob uma perspectiva crítica. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2006.

\_\_\_\_\_.*A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de inglês*. Tese de doutorado em Estudos da Linguagem. Londrina: UEL, 2007.

\_\_\_\_\_. *Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de língua inglesa no Brasil*. Acta Scientiarum. 2007.

ORTENZI, D. I. B. G, et. al. *Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês*. Londrina, (no prelo).

ORTENZI, D.I.B.G.; MATEUS, E. F.; REIS, S. Letras Anglo-Portuguesas: Escolhas, marcos e expectativas. In: Telma Gimenez. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002, p. 143 - 155.

ORTENZI, D.I.B.G; GIMENEZ,T; CRISTOVÃO, V.L.L; FURTOSO,V.A.B; PERIN, J.O.R. Interação universidade/ escola na formação de professores de inglês: experiência brasileira e norte-americana. XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: 2004, p. 239 – 245.

PAIVA, V.L.M.O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. João Pessoa, vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

\_\_\_\_\_.O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005a. p. 345 - 363.

\_\_\_\_\_.*Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005b.

PERFIL DOCENTE DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Disponível em: <[http://www.uel.br/proplan/perfil\\_aluno/Curso/pdf/Letras.pdf](http://www.uel.br/proplan/perfil_aluno/Curso/pdf/Letras.pdf)>. Acesso em 28 de Janeiro de 2008.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAYMOND, D; TARDIF, M. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.73, 2000. p. 209- 244.

RICHARDS, J. C. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHERT, A. *Voice and power in teaching and learning to teach*. In L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education: Cases and critiques* pp. 187-197. Albany, NY: State University of New York Press. 1992.

SANTOS, M.E.G; TERRAZAN, E.A. *Formas de colaboração Universidade-Escola: A realidade das escolas estaduais de ensino médio*. *IV Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola*, 2005.

SCHÓN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A, Nóvoa. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE. 1992.

\_\_\_\_\_.*Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass. 1987.

\_\_\_\_\_. *The reflective practitioner*. Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. S. Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational research*, v. 17, n. 1, p. 4-14, 1986.

\_\_\_\_\_. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational reviews. v. 57, n. 1, 1987. p.1 - 22.

SMEDLEY, L. Impediments to partnership: a literature review of school-university links. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7 (2): 2001. p. 189 - 209.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, summer, 1992.

\_\_\_\_\_. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. XXXX, n° 2. 1989. p. 2 - 9.

SERAFIM, J; GIMENEZ, T; ALONSO, T. O império contra-ataca? A ascensão da Língua Inglesa a partir da Segunda Guerra Mundial. In: *UNILETRAS*. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, J. A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Toronto: Universidade de Toronto, tese de doutorado, 1996. Tese (Doutorado). Departamento de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Toronto, Toronto, 1996.

\_\_\_\_\_. Reflexão deflagrada por fotografias: O discurso justificador e as representações da formação profissional do professor. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, v. 10. 2007. p. 327 – 370.

TOMLINSON, B. *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum Press. 2003.

UR, Penny. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VAN MANEN, M. *Researching lived experience; Human science for an action sensitive pedagogy*. Canada: Althouse Press. 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes e Artelíngua, 2004.

\_\_\_\_\_. *A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas*. Horizontes de Lingüística Aplicada, ano 5, nº 2, 2006.

VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers - A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: Ideias idéias e práticas*. Lisboa: Educa .1993

\_\_\_\_\_. *Educating reflective teachers for learner centred education: possibilities and contradictions*. In: T. GIMENEZ (org) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade - formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: Abrapui, 2003, p. 3 - 20.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1996.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

Guia de análise	Unidade 1: TORNANDO-SE PROFESSOR DE INGLÊS								
	Objetivo: Refletir sobre o perfil dos futuros professores de inglês e sobre o papel do curso de Letras na construção da identidade profissional.								
	Atividade 1	Atividade 02	Atividade 03	Atividade 04	Language link	Professional language	Food for thought	Texto da unidade	Leituras adicionais
O que está sendo proposto como objeto de aprendizado em cada Unidade? Quem propõe?	Essa unidade tratou da formação do professor de línguas valendo-se de trabalhos que exploram a história de vida enquanto elemento que compõe o panorama de conhecimento do professor. Objetivo proposto pelo Docente								
Com que pessoas o aluno deverá estar em contato	Inicia-se pela reflexão individual, em seguida compartilha com os colegas.	Com grupo de colegas			Reflexão individual	Realiza a atividade sozinho.	Reflexão individual		
Com que instrumento ele interage?	Linguagem	Texto, artefatos conceituais.			Poema	Poema	Questão avaliativa da unidade		
Local	x							X	X
Nacional						x	x		X
Internacional									
Ações propostas pela atividade;	Resgate de experiências pessoais no decorrer de sua vida/criação de sua "linha de vida", com base em um modelo	Leitura e discussão guiada por perguntas			Leitura, contato com um poema em Língua Inglesa, discussão a partir da interpretação do mesmo.	Seleção de 5 termos para a realização de um glossário	Reflexão sobre o tema abordado na unidade, orientada por questões.		
Aproveitamento do conhecimento prévio	Sim, calcado em experiências anteriores	Sim			Sim				
Onde as ações acontecem?	Universidade	Universidade			Universidade	Universidade	Universidade		

Guia de análise	Unidade 2: Descobrimo crenças sobre ensino/aprendizagem								
	Objetivo: - Identificar crenças sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira, procurando desestabilizá-las i.e., analisar pressupostos que a embasam e como foram construídas. - Refletir sobre a relevância da identificação de crenças nesta fase de formação profissional.								
	Atividade 01	Atividade 02	Atividade 03	Atividade 04	Language link	Professional language	Food for thought	Texto da unidade	Leituras adicionais
O que está sendo proposto como objeto de aprendizado em cada Unidade? Quem propõe?	Nesta unidade foram explicitadas e analisadas as crenças pessoais sobre ensino/aprendizagem de inglês. Objetivo proposto pelo docente.								
Com que pessoas o aluno deverá estar em contato	Realiza a atividade sozinho	Com o grupo de colegas	Acho que ainda com o grupo de colegas	Realiza a atividade sozinho	Inicia-se a atividade sozinho e depois a finaliza em grupo	Realiza a atividade sozinho	Reflexão individual		
Com que instrumento ele interage?	Inventário de crenças	Inventário de crenças e com a linguagem	Levantamento de crenças elaborado na atividade anterior	Texto	Texto e linguagem	Texto	Questões avaliativas da unidade		
Local								x	
Nacional									x
Internacional									
Ações propostas pela atividade;	Identificação de suas crenças pessoais	Identificação de crenças comuns e divergentes entre os membros do grupo	Examinar os pressupostos que embasam as crenças exibidas	Leitura e respostas às questões	Leitura e discussão em Inglês	Seleção de 5 termos para a realização do glossário	Reflexão sobre o tema da unidade, orientada por questões.		
Aproveitamento do conhecimento prévio	Sim	Sim	Sim	sim	Sim				









Guia de análise	Unidade 7: EXPLORANDO A ESCRITA									
	<b>Objetivo:</b> - Refletir sobre os tipos de produção escrita e seus contextos; - Elaborar atividade didática para produção escrita.									
	Atividade 1	Atividade 02	Atividade 03	Atividade 04	Atividade 05	Language link	Professional language	Food for thought	Texto da unidade	Leituras adicionais
O que está sendo proposto como objeto de aprendizado em cada Unidade?	Essa unidade tratou do ensino de produção escrita. Avaliação da experiência como aprendiz de língua estrangeira e o papel da produção escrita nessa aprendizagem. Objetivo proposto pelo Docente									
Com que pessoas o aluno deverá estar em contato	Inicia-se a atividade sozinho e depois a finaliza em grupo	Realiza a atividade sozinho	Sozinho	Realiza a atividade sozinho	Realiza a atividade sozinho	Realiza a atividade sozinho	Realiza a atividade sozinho	Reflexão pessoal		
Com que instrumento ele interage?	Produção escrita vivenciada como aprendiz de inglês, questões e linguagem	Fragmento de texto e atividades de leitura	Texto	Livros	Texto	Texto	Texto	Questões avaliativas sobre a unidade		
Local									x	x
Nacional									x	
Internacional										
Ações propostas pela atividade	trazer uma atividade de produção escrita vivenciada como aprendiz de inglês, reflexão em grupo norteada por questões	Analisar a partir das orientações textuais as atividades de leitura descritas	Leitura	Encontrar um livro que contenha atividade de produção escrita, em seguida analisá-la de acordo com um <i>check-list</i>	Ler o texto e identificar os procedimentos e instrumentos sugeridos como proposta de trabalho com avaliação em produção escrita	Produzir um quadro síntese das propostas apresentadas no texto da atividade anterior	Selecionar 5 termos para a realização do glossário	Reflexão sobre o tema tratado na unidade		
Onde as ações acontecem?	Casa e universidade	Universidade	Universidade	Universidade ou escola	Universidade	Universidade	Universidade	Universidade		





Guia de análise	Unidade 10: AVALIANDO LIVROS DIDÁTICOS						
	Objetivo: Discutir o papel dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem e para avaliação; Mobilizar recursos para avaliação de livros didáticos.						
	Atividade 1	Atividade 02	Language link	Professional language	Food for thought	Texto da unidade	Leituras adicionais
O que está sendo proposto como objeto de aprendizado em cada Unidade? Quem propõe?	Esta unidade procurou discutir o papel dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem e oferecer mecanismos para sua avaliação. Objetivo proposto pelo Docente						
Com que pessoas o aluno deverá estar em contato	Inicia-se a atividade sozinho e depois a finaliza em grupo	Realiza a atividade sozinho	Realiza a atividade sozinho	Realiza a atividade sozinho	Reflexão pessoal		
Com que instrumento ele interage?	Linguagem	Checklist e livro didático	Computador internet	Computador internet, entrevista	Questões avaliativas sobre a unidade		
Local							
Nacional							xx
Internacional							
Ações propostas pela atividade	Fazer uma lista de prós e contras em se adotar um livro didático	Examinar diferentes <i>checklists</i> de livros didáticos, e um livro didático nacional.	Pesquisar os significados de alguns termos	Ler a entrevista e selecionar 5 termos para o glossário	Reflexão sobre o tema tratado na unidade		
Aproveitamento do conhecimento prévio	Sim	Sim					
Onde as ações acontecem?	Universidade	Universidade	Casa ou universidade	Universidade	Universidade		

Unidade 11: PREPARANDO-SE PARA O MUNDO PROFISSIONAL										
<p align="center"><b>Objetivo:</b>  <b>Desenvolver consciência sobre as oportunidades de formação continuada, certificação e profissionalização no campo de Letras;</b>  <b>Conhecer instituições e organizações voltadas para a formação continuada e o reconhecimento do profissional de Letras.</b></p>										
Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5	Atividade 6	Linguagem e link	Profissional language	Food for thought	Texto da unidade	Leituras adicionais
O que está sendo proposto como objeto de aprendizado em cada Unidade? Quem propõe?	Esta unidade versou acesso ao mercado de trabalho, importância da formação continuada e networking. Objetivo proposto pelo Docente									
Com que pessoas o aluno deverá estar em contato	Inicia-se a atividade sozinho e depois a finaliza em grupo	Realiza a atividade sozinho	Realiza a atividade sozinho	Inicia-se a atividade e sozinho e depois a finaliza em grupo	Com os colegas	Com os colegas	Realiza a atividade e sozinho	Realiza a atividade sozinho	Reflexão pessoal	
Com que instrumento ele interage?	Instrumentos de avaliação de competência de língua inglesa, quadro de respostas, linguagem	Computador e internet	Linguagem	Computador, internet, linguagem	Linguagem e checklist	Linguagem	Teste de Inglês	Texto	Questões avaliativas sobre a unidade	
Local										
Nacional									x	x
Internacional										
Ações propostas pela atividade	Examinar 3 instrumentos de avaliação, preencher o quadro, ler e discutir as apresentações dos testes	Fazer uma pesquisa sobre ofertas de cursos de pós-graduação, elaborar um quadro informativo, apresentar alternativas para o seu próprio preparo	Fazer uma visita à um centro de assessoria pedagógica e apresentar um relatório de dados	Localizar um associação de professores de Inglês, entrar em contato com a mesma para saber sobre seus objetivos, benefícios, etc., depois discutir o tema em grupo	Entrevistar um diretor ou responsável por contratação de um setor e apresentar um relato oral	Discutir como se preparar e se apresentar para uma entrevista de trabalho	Escolher e fazer um teste de Inglês mundialmente reconhecido	Ler texto e selecionar 5 termos para o glossário	Reflexão sobre o tema tratado na unidade	

Aproveitamento do conhecimento prévio	sim	sim		sim	sim	sim	sim				
Onde as ações acontecem?	universidade	Casa ou universidade	universidade	Casa ou universidade	Instituição de ensino	universidade	universidade	universidade	universidade		

Guia de análise	Unidade 12: ANALISANDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA										
	Objetivo: (Re) conhecer um projeto político-pedagógico; Refletir sobre a construção do projeto político-pedagógico escolar e suas implicações.										
	Atividade 1	Atividade 02	Atividade 03	Language link	Professional language	Food for thought	Texto da unidade	Leituras adicionais			
O que está sendo proposto como objeto de aprendizado em cada Unidade? Quem propõe?	Tanto as instituições de ensino de nível básico quanto superior têm seu projeto político-pedagógico. As atividades aqui propostas tiveram como objetivo ampliar seu conhecimento sobre seu papel e importância. Objetivo proposto pelo Docente										
Com que pessoas o aluno deverá estar em contato	com os colegas	Realiza a atividade sozinho ou com os colegas	Realiza a atividade sozinho ou com os colegas	Realiza a atividade sozinho	Realiza a atividade sozinho	Reflexão pessoal					
Com que instrumento ele interage?	Linguagem e questões	Linguagem e questões	Linguagem e roteiro de análise	texto	texto	Questões avaliativas sobre a unidade					
Local											
Nacional										xx	
Internacional											
Ações propostas pela atividade	Discutir em grupo o tema da unidade de acordo com algumas questões	Entrevistar o responsável pelo projeto político-pedagógico da instituição onde será realizado o estágio, tendo em mente algumas questões	Analisar o projeto político-pedagógico da escola	Identificar as principais idéias do texto	Selecionar 5 termos para o glossário	Reflexão sobre o tema tratado na unidade					
Aproveitamento do conhecimento prévio	sim	sim	sim								
Onde as ações acontecem?	universidade	Instituição de estágio	Casa ou universidade	universidade	universidade	universidade					









Guia de análise	Unidade 17: UTILIZANDO A INTERNET NO ENSINO DE INGLÊS									
	Objetivo: Familiarizar-se com a ferramenta Internet para desenvolvimento profissional e ensino; Explorar alguns sites específicos para ensino de inglês.									
	Atividade 1	Atividade 02	Atividade 03	Atividade 04	Atividade 05	Language link	Professional language	Food for thought	Texto da unidade	Leituras adicionais
O que está sendo proposto como objeto de aprendizado em cada Unidade?	Esta unidade teve como objetivo refletir e compreender as possibilidades do uso da internet como ferramenta muito útil para o ensino de inglês na contemporaneidade?									
Com que pessoas o aluno deverá estar em contato	Inicia-se a atividade sozinho e depois a finaliza em grupo	Realiza a atividade sozinho	Inicia-se a atividade sozinho e depois a finaliza em grupo	Realiza a atividade sozinho	Inicia-se a atividade sozinho e depois a finaliza em grupo	Realiza a atividade sozinho	Realiza a atividade sozinho	Reflexão pessoal		
Com que instrumento ele interage?	Computador, internet, sites e linguagem	linguagem	Computador, internet, sites e linguagem	Computador, internet, sites, linguagem e roteiro	linguagem	Computador, internet, sites e linguagem	Computador, internet e site	Questões avaliativas sobre a unidade		
Local										
Nacional										
Internacional										x
Ações propostas pela atividade	descobrir mais sobre a internet através de um site específico e relatar o que entende por esta rede, descobrir 3 novos sites sobre o assunto e compartilhá-los com seus colegas	Listar as vantagens e desvantagens do uso da internet para o ensino de inglês	Identificar a utilidade de alguns sites para professores de inglês, analisar e discutir os conteúdos em grupo	Escolher uma das atividades disponíveis na internet e especificar como poderia ser usada para o nível de ensino pretendido	Fazer uma lista de 5 sites de ensino de inglês para recomendar aos colegas	Procurar nos sites especificados informações sobre o uso da internet no ensino de inglês, anotar em inglês os sites que lhe parecem melhor	Selecionar 5 termos (e seus significados) que sejam essenciais para quem precisa navegar na internet	Reflexão sobre o tema tratado na unidade		
Aproveitamento do conhecimento prévio	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim			
Onde as ações acontecem?	universidade	universidade	universidade	universidade	universidade	Universidade	universidade	universidade		







**ANEXOS**

## ANEXO A – PROGRAMA DA DISCIPLINA 2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA CENTRO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

## PRÁTICA DE ENSINO EM LÍNGUA INGLESA II

**(3EST128) Ementa**

3EST 128 (Prática de Ensino de Inglês II- 82 hs)

Grupos de estudo voltados para a reflexão sobre a prática. Planejamento. Prática de ensino de língua inglesa. Investigação Pedagógica.

É costume acreditar-se que somente neste último ano do curso, e especialmente nessa disciplina, o aluno vai finalmente aprender a ser professor de Inglês. Na verdade, acreditamos que sua formação começou há muito tempo atrás, mesmo antes de ter entrado para a universidade. Provavelmente desde que você ingressou na escola primária, ao ver professores em atuação, você já foi incorporando noções sobre o que seja ser professor. Igualmente, nas aulas específicas de Inglês, você deve ter ido acumulando idéias sobre o que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira. Neste componente do curso procuraremos dar importância para essa sua experiência e tentar levá-lo(a) a refletir sobre sua prática de estágio a partir do componente teórico. Além disso, é neste momento do curso que você deverá procurar integrar o conhecimento já adquirido em outras disciplinas pedagógicas (Linguística Aplicada, Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio) e para isso, pediremos que relembre tópicos e assuntos já abordados nessas disciplinas.

O trabalho deste ano será guiado por um material elaborado pela equipe de Prática de Ensino de Inglês da UEL chamado "Roteiros Pedagógicos" que compreende propostas de trabalho para os grupos de estudos, atividades práticas, orientações para trabalhos e cópias de textos para leitura e discussão. Sugerimos, ainda, que seja adquirido o livro "Trajetórias na formação de Professores de Línguas", organizado por Telma Gimenez.

**Objetivos**

A disciplina tem como objetivo a formação de professores capazes de atuar em duas dimensões, a saber:

**Ação**

1. Conhecer contextos de ensino.
2. Planejar atividades de ensino e delinear ações adequadas para seu sequenciamento.
3. Avaliar a própria prática pedagógica.
4. Avaliar a aprendizagem dos alunos.

**Reflexão**

1. Reconhecer e justificar sua abordagem de ensinar.
2. Refletir sobre sua prática pedagógica e sobre a prática do outro, levantando questões que mereçam investigação, isto é, perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização sobre fenômenos ligados ao ensino/aprendizagem.
3. Sistematizar uma investigação a partir das questões levantadas.
4. Tomar consciência de sua produção linguística e de suas implicações no processo de ensino/aprendizagem.

### 3.5 DOCENTES

Para execução do programa proposto contamos com vários docentes. Primeiramente, há o Coordenador de Estágio, que é responsável por todos os estágios do curso, e não somente de inglês. Há ainda a figura do supervisor/a de estágio, que é o/a responsável pelo acompanhamento do aluno e sua avaliação no componente prático e na elaboração do trabalho acadêmico exigido pela disciplina teórica. É importante que o estagiário esteja realmente em contato com ela porque é nesta interação que ocorrerá a maior parte das orientações para a tarefa de ensinar. Seu supervisor deverá lhe informar prontamente o horário e local de atendimento.

O Regulamento de Estágio Curricular do Curso de Letras define as funções do Supervisor de Estágio, do Coordenador de Estágio, as atribuições do aluno, assim como especificidades afins. O Termo de Compromisso de Estágio Curricular deverá ser preenchido e assinado antes do início de suas atividades na escola. Esses documentos devem ser retirados diretamente na sala do Colegiado do Curso de Letras.

Professoras Supervisoras para o estágio de  
4º ano: Cleide M. Camargo Corina M.  
T. Busnardo Kilda Gimenez Míriam  
Rufini Galvão Samantha G. Mancini  
Ramos

### ATIVIDADES

Observações de aulas  
Grupos de estudos  
Planejamento e  
supervisão Regências

### AValiação

Trabalhos  
Relatório crítico das aulas observadas  
(individual) Portfólio (planos de aula e co-  
avaliação)  
Trabalho acadêmico baseado em pesquisa conduzida pelo estagiário sobre  
sua pesquisa prática (individual)

### CrItérios de Avaliação

- Para trabalhos escritos (relatório, resenha e ensaio acadêmico): formato, conteúdo, fundamentação teórica, honestidade intelectual, criticidade fundamentada, relevância da pesquisa, honestidade na análise de dados.
- Para as atividades práticas: cumprimento da carga horária, coerência entre supervisão e regência, cumprimento de objetivos traçados, adequação e coerência do material elaborado.

## ANEXO B – MANUAL DO ESTAGIÁRIO 1997

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

### MANUAL DO ESTAGIÁRIO

### METODOLOGIA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLÊS



1997

### APRESENTAÇÃO

Este manual se refere a duas disciplinas que você estará cursando neste último ano: 3 LEM 012 e 3 EST 108. É costume acreditar-se que somente neste último ano do curso, e especialmente nessas disciplinas, o aluno vai finalmente aprender a ser professor de Inglês. Na verdade, acreditamos que sua formação começou há muito tempo atrás, mesmo antes de ter entrado para a universidade. Provavelmente desde que você ingressou na escola primária, ao ver professores em atuação, você já foi incorporando noções sobre o que seja ser professor. Igualmente, nas aulas específicas de Inglês, você deve ter ido acumulando idéias sobre o que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira. Neste componente do curso procuraremos dar importância para essa sua experiência e tentar levá-lo(a) a refletir sobre sua prática de estágio a partir do componente teórico. Além disso, é neste momento do curso que você deverá procurar integrar o conhecimento já adquirido em outras disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio) e para isso, pediremos que relembre tópicos e assuntos já abordados nessas disciplinas.

O objetivo deste manual é dar-lhe as informações necessárias para seu bom desempenho nas duas disciplinas e estabelecer as condições de trabalho conjunto que deveremos desenvolver neste ano. É possível que alguns detalhes nos tenham escapado e para isso esperamos contar com sua ajuda, apontando-nos áreas que precisam ser melhor esclarecidas. Suas sugestões serão sempre bem-vindas!

#### Ementas

3LEM 012 (Metodologia do Ensino de Inglês - 68 hs)

Relação entre Tópicos de LA ao Ensino de Línguas. Metodologias do ensino de línguas e o contexto social, político e educacional brasileiro. 3EST 108 (Prática do Ensino de Inglês: Estágio Supervisionado - 68 hs) Treinamento e desenvolvimento na utilização de metodologias do ensino de línguas . Estágio Supervisionado.

**Sugestão de livro para compra:** MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada**, Mercado de Letras, Campinas SP, 1996

## Objetivos

Ambas as disciplinas listadas acima tem como objetivo a formação de professores capazes de atuar em duas dimensões, a saber:

Ação:

1. Conhecer o contexto sócio-político educacional
2. Planejar aulas que apresentem coerência interna e que se integrem a unidades maiores do planejamento, e implementá-las
3. Detectar pontos fortes e fracos em seu plano de aula e em seu desempenho em sala de aula e delinear ações adequadas para seu sequenciamento
4. Avaliar a aprendizagem

Para esse planejamento e sua subsequente implementação espera-se que os futuros professores façam uso de:

- . Emprego de técnicas apropriadas a diferentes atividades e momentos da aula
- . Promoção de ambiente de uso da língua-alvo em sala de aula

Atenção às necessidades dos alunos

- . Envolvimento no processo de ensino-aprendizagem

Reflexão

1. Reconhecer e justificar sua abordagem de ensinar
2. Refletir sobre sua prática pedagógica e sobre a prática do outro, levantando questões que mereçam investigação, isto é, perceber a sala de aula como lugar de investigação e conseqüente teorização sobre fenômenos ligados ao ensino/aprendizagem
3. Sistematizar uma investigação a partir das questões levantadas
4. Tomar consciência de sua produção lingüística e de suas implicações no processo de ensino/aprendizagem

Docentes

Para execução do programa proposto contamos com vários docentes. Primeiramente, há o Coordenador de Estágio, que é responsável por todos os estágios do curso, e não somente de inglês. Há ainda a figura do professor da disciplina teórica, que irá ministrar as aulas agendadas no calendário. Além dele/a, há o/a supervisor/a de estágio, que é o/a responsável pelo acompanhamento do aluno e sua avaliação no componente prático e na elaboração do trabalho acadêmico exigido pela disciplina teórica. É importante que o estagiário esteja realmente em contato com ele/a porque é nesta interação que ocorrerá a maior parte das orientações para a tarefa de ensinar. Seu supervisor deverá lhe informar prontamente o horário e local de atendimento. A experiência tem mostrado que não é bom deixar para procurá-lo/a no "último minuto". Em anexo, você encontrará o Regulamento de Estágio Curricular do Curso de Letras que define as funções do Supervisor de Estágio, do Coordenador de Estágio, as atribuições do aluno, assim como, especificidades afins. Também em anexo está o Termo de Compromisso de Estágio Curricular a ser preenchido e assinado. Em 1997 contaremos com o seguinte corpo docente:

Coordenador de estágio	Maria Teresa A. Popoff (Depto. LET)
Professores de disciplinas teóricas	Denise I. B. Grassano Ortenzi
Vera Lúcia Lopes Cristovão	
Supervisores Além das professoras de disciplinas teóricas:	
Simone Reis Telma Gimenez	

### Componentes:

Concomitantemente, você irá cursar uma disciplina teórica (3 LEM 012) e uma disciplina prática (3 EST 108). Cada uma delas tem seus próprios requisitos e sistemas de avaliação. Como parte do componente prático, você deverá se reunir semanalmente por uma hora com seu supervisor de estágio. Nesses encontros, chamados de Grupos de Estudos, vocês discutirão aspectos práticos de tópicos tratados na disciplina teórica. Além disso, espera-se que você se encontre regularmente com seu supervisor para tratar de orientação individualizada para a tarefa de ensinar.

A disciplina prática pedirá tarefas específicas de observação, planejamento e execução (regência) de aulas. O estágio deverá ser realizado em escolas do ensino fundamental e médio da cidade de Londrina. Chamamos sua atenção para o regulamento de estágio (anexo 1). A fim de promovermos a articulação entre ensino e extensão, estamos oferecendo como campo de estágio escolas vinculadas ao projeto NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica) do Departamento. Essas escolas ainda serão definidas.

Sua supervisora deverá lhe dar mais detalhes de como será realizado o trabalho e estará apta a dirimir dúvidas.

### Avaliação

A disciplina teórica fará sua avaliação com base em 4 notas: duas no 1o. semestre e 2 no 2o. semestre. No primeiro semestre, haverá uma prova escrita e os alunos deverão fazer uma resenha de texto lido durante as aulas. No segundo semestre haverá a confecção de um 'paper' (trabalho acadêmico), e uma outra prova escrita. A disciplina prática terá como produtos para avaliação o relato crítico das observações feitas no início do 1o. semestre, e uma aula dada no 1o. semestre. A outra média será obtida pela observação (para efeito de nota) de outras 2 aulas pelo professor supervisor.

Portanto, o aluno deverá ser avaliado através dos seguintes instrumentos:

	1o. semestre	2o. semestre
disciplina teórica	prova e resenha	paper e prova
disciplina prática	relato crítico de observação e aula 1	aula 2 e aula 3

### Crítérios de avaliação

#### PROVA ESCRITA

O aluno deverá reagir criticamente a pontos de vistas de autores discutido durante as aulas.

As provas escritas serão em língua inglesa.

#### RESENHA

A resenha (em Português ou Inglês) poderá ser refeita uma vez, a critério do professor da disciplina e exigirá igualmente um posicionamento do aluno, além de resumir as idéias do autor resenhado. Abaixo segue um guia sobre resenha segundo

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Cortez, 1989.

Resenha, resensão, revista de livros ou análise bibliográfica é uma síntese ou um comentário dos livros publicados feito em revistas especializadas das várias áreas da ciência, das artes e da filosofia. As resenhas têm papel importante na vida científica de qualquer estudante e dos especialistas, pois é através delas que se toma conhecimento prévio do conteúdo e do valor de um livro que acaba de ser publicado, fundando-se nesta informação a decisão de se ler o livro ou não, seja para o estudo seja para um trabalho em particular. As resenhas permitem, como já se viu, operar uma triagem na bibliografia a ser selecionada quando da leitura de documentação para a elaboração de um trabalho científico. Igualmente, são fundamentais para a atualização bibliográfica do estudioso e deveriam, numa vida científica organizada, passar para o arquivo de documentação bibliográfica ou geral da área de especialização do estudante.

Uma resenha pode ser puramente informativa, limitando-se a expor o conteúdo do texto resenhado com a maior objetividade possível. As resenhas que, além da exposição do conteúdo do texto, tecem comentários críticos e interpretativos, discutindo, comparando, avaliando, são muito mais úteis do que as meramente informativas. Exigindo capacidade de síntese, relativa maturidade intelectual, domínio do assunto do texto abordado, muita sobriedade e objetividade nos comentários críticos, as resenhas são elaboradas com base nas diretrizes da leitura analítica. A elaboração de resenhas concretiza o desejo de os estudantes contribuírem às revistas especializadas de sua área e uma efetiva maneira de se iniciar no campo das publicações.

#### O Resumo de Textos

Outro tipo de trabalho didático comumente exigido em escolas superiores é o resumo ou síntese de textos, seja de toda uma obra ou de um único capítulo. É o que se faz, muitas vezes, quando do fichamento de livro.

Não se trata propriamente de um trabalho de elaboração, mas de um exercício de leitura que nem por isso deixa de ter enorme utilidade didática.

O resumo do texto é, na realidade, uma síntese das idéias e não das palavras do texto. Não se trata de uma "Miniaturização" do texto. Resumindo um texto com as próprias palavras, o estudante mantém-se fiel às idéias do autor sintetizado.

O resumo é feito em diferentes níveis de profundidade conforme o objetivo a que se propõe: de qualquer maneira, é feito a partir da análise temática, como já se adiantou.

#### PAPER

Lembramos que a data final para a entrega do PAPER será na aula teórica da 32ª semana para um feedback do professor na 34ª semana do curso. Papers entregues após a data prevista terão sua nota diminuída proporcionalmente, um ponto por semana de atraso.

Para elaboração do 'paper' recomendamos observar as instruções abaixo, preparadas pela professora Simone Reis.

Esta é uma sugestão de roteiro para escrita de uma paper. Tal roteiro visa traçar alguns pontos essenciais que não devem ficar de fora nesse tipo de trabalho.

Elaborei-o em formas de perguntas - algumas das quais com exemplo de resposta.

### 1. Qual o foco do seu trabalho?

O foco deste trabalho é o processo de interação entre aluno e professor na sala de aula de LE...

### 2. O que vai ser estudado no trabalho? Que ênfase será dada?

"Portanto, ... vou estudar uma aula de leitura em LE, colocando ênfase na construção do conhecimento em sala de aula entre os participantes deste contexto..." (Moita Lopes, 1996:95)

3. Que noções encontradas na literatura consultada são relevantes para expressar seu ponto de vista e para serem articulados na discussão dos dados de sua pesquisa? Anote-os abaixo, procurando ver:

- com que idéias você se afina;
- que idéias você rejeita;
- que idéias são convergentes (e qual seu ponto em comum);
- que idéias são divergentes (qual diferença básica entre elas).

### 4. Que metodologia foi utilizada?

- onde coletou seus dados? (8ª série de escola pública, turno matutino, em Londrina)
- quando coletou os dados? (1º semestre/96)
- gravou aulas? Quantas? Como: áudio ou vídeo? Transcreveu as aulas?
- quantos e quem são os sujeitos da pesquisa? (você; se os alunos, use nomes fictícios para se referir a eles, a fim de proteger sua identidade).
- ao invés de gravar as aulas, usou seus diários sobre as aulas? Quantos?
- que abordagem utilizou para analisar os dados? (qualitativa, quantitativa, etc.)

### 5. Na análise de dados,

- que dados você selecionou para analisar?
- houve algum critério para a seleção feita?
- o que você vê nos dados?
- como as noções teóricas que você mencionou antes agora podem ser articuladas, em relação ao enfoque/ênfase de sua pesquisa?

### 6. Nas considerações finais de seu trabalho,

- que sentido você faz da experiência de olhar para sua aula/prática.
- que revelações a pesquisa lhe proporcionou?
- que reflexões você pode fazer?

### 7. Bibliografia

Aqui vão uns exemplos de referência bibliográfica. Adote apenas um tipo e seja fiel a ele:

⇒ Quando se trata de um artigo retirado de um periódico:

- sobrenome (caixa alta)
- iniciais do nome
- ano (entre parênteses)
- título do artigo (itálico)
- nome do periódico (em negrito)

- volume
- número
- (mês)

PENNYCOOK, A. (1989) *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. **Tesol Quarterly**, vol.23, nº 4, December.

⇒ Quando se trata de um artigo retirado de um livro, o qual foi organizado por um ou mais autores.

- sobrenome (caixa alta)
- iniciais do nome
- ano (entre parênteses)
- título do artigo (itálico)
- In:
- sobrenome (caixa alta) e iniciais dos organizadores
- nome do livro (em negrito)
- cidade
- editora

MENEZES, L. C. de (1987) *Formar professores: tarefa da Universidade*. In: CATANI, D. B., MIRANDA, H. T. de., MENEZES, L. C. de. & FISCHMANN, R. (orgs.) **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense.

⇒ A posição do ano pode mudar. Ele pode ser colocado no final, como no exemplo abaixo, porém sem parênteses.

BULLOUGH, R. V. *First-year teaching: a case of study*. **Harvard Educational Review**, vol.89, nº 2, 1987.

⇒ Quando se trata de um livro, a posição é a seguinte:

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. New York: Oxford University Press, 1986.

- sobrenome (caixa alta)
- iniciais
- nome do livro
- cidade
- editora
- ano

⇒ Uma alternativa ao uso do negrito é sublinhar, conforme mostro no exemplo:

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. New York: Oxford University Press, 1986

⇒ Citações na escrita do trabalho.

Quando você está colocando a idéias de um autor, deve fazer tal referência. Se você usar suas palavras para expressar as idéias do autor, faça a seguinte referência: (Pennycook, 1991). O nome do autor, só a primeira letra em maiúscula, e o ano entre parênteses.

Você pode ainda fazer a citação das seguintes maneiras:

Segundo Pennycook (1991), toda educação é política e todo conhecimento é interesseiro. Pennycook (1991) considera que...

Se a idéia mencionada é referida por outro, faça tal referência.

Tabachnick & Densmore (1987, apud Lyons, 1990) consideram que muitos dos dilemas dos professores não são passíveis de solução.

Quem cita Tabachnick & Densmore é Lyons. Portanto, na parte destinada à Bibliografia vou encontrar Lyons, apenas.

Quando a citação, e literal, use aspas, cite o ano e a página, conforme o exemplo abaixo:

" Portanto, ... vou estudar uma aula de leitura em LE, colocando ênfase na construção do conhecimento em sala de aula entre os participantes deste contexto..." (Moita Lopes, 1996: 95)

### CRITÉRIOS DE CORREÇÃO PARA O PAPER

Estes serão corrigidos por uma banca constituída pelo professor supervisor e um outro docente da área e levará em conta:

- 1 - Análise dos dados (criticidade/reflexão) : 40
- 2 - Revisão bibliográfica: 20
- 3 - Formato: 10
- 4- Coesão/coerência: 10
- 5 - Relevância do tópico. Conclusão : 20

### OBSERVAÇÃO DE AULA

Vários autores já publicaram artigos sobre a importância da observação de aula para a formação profissional do professor. Escolhemos um texto de Richards, J. & Lockhart, C. que resume o que se entende por observação e apresenta guias para a condução da mesma.

"Observação envolve visitar uma aula para observar diferentes aspectos do ensino. Sugere-se observação como um meio de coletar informação sobre o ensino, e não uma maneira de avaliá-lo. Em muitos programas, os professores frequentemente relutam em participar de observação ou atividades relacionadas já que a mesma é associada a avaliação. Portanto, com a finalidade de se ter a visão de observação como uma experiência positiva e não negativa, a função do observador deveria ser a de coletar informações. O observador não deveria estar envolvido em avaliar uma lição de um professor. Apresentaremos a seguir dois tipos de guia: um para observação de alunos-mestres na sala de aula de um professor e outro para observação de colegas".

From: Reflective Teaching in Second Language Classrooms, CUP, 1994.

### **Guidelines for observation by student teachers**

#### A. Introduction

1. Teachers are busy professionals. Classrooms observations are not always a welcome intrusion for the classroom teachers involved.
2. The observation of classroom teachers is serious business; it should not be approached casually.
3. Learning how to observe in a manner acceptable to all parties takes time, careful reflection, personal tact, and creativity.
4. An observer is a guest in the teacher's and the student's classroom. A guest in the classroom is there thanks to the goodwill of the cooperating teacher.
5. A guest's purpose for visiting is not to judge, evaluate, or criticize the classroom teacher, or to offer suggestions, but simply to learn through observing.

## B. Procedures

1. Visitors should contact the cooperating teacher for the brief orientation of the class.
2. A visitor who is planning to observe a class should arrive in the classroom a few minutes ahead of time.
3. If something unexpected comes up and the visitor is not able observe a class at the agreed-upon time, the visitor needs to notify the classroom teacher as soon as possible. It is a visitor's responsibility to keep the classroom teacher informed.
4. Once having entered a classroom, the visitor should try to be as unobtrusive as possible, sitting where directed by the teacher.
5. If a student in the class asks the visitor a direct question (e.g. What are you doing here? Are you a teacher too?), the visitor should answer as briefly as possible. It is important to bear in mind that the visitor is not a regular member of the class. Visitors should not initiate or pursue conversations unnecessarily.
6. A visitor should be appreciative and polite. At the earliest opportunity, the visitor should thank the classroom teacher for having made possible the opportunity to visit the classroom.
7. A visitor who is taking written notes or collecting information in some other way should do this as unobtrusively as possible. The visitor must make sure that the teacher and students are comfortable with any procedures used for data collection.

## C. Post-visitation

1. It is imperative for the visitor to keep impressions of the class private and confidential.
2. The visitors should explain to the classroom teacher that the teacher's name will not be used in any discussions with other people. Any direct references to teachers, in either formal or informal settings, will be anonymous.
3. Any notes or information collected during a classroom visit should be made accessible to the teacher, if he or she requests.

## **METODOLOGIA DO ENSINO DE INGLÊS - ESTAGIO SUPERVISIONADO**

### **Guia para observação de aula**

Com o que você compararia a aula observada (utilize imagens - ex. uma pregação de igreja, uma orquestra, etc.)? Por que?

Que dificuldades o professor parece estar enfrentando? Como ela lida com elas?

Que dificuldades os alunos parecem estar enfrentando? Como eles lidam com elas?

Você percebe uma progressão das aulas? Em caso afirmativo, qual seria? Que papéis os alunos desempenham nessa aula? De que maneira você acha que esse(s) papel (papéis) contribui para o aprendizado ou o prejudica?

Que papéis o professor desempenha nessa aula? De que maneira você acha que esse(s) papel (papéis) favorece o aprendizado ou o prejudica?

Comente as maneiras pelas quais o professor e alunos interagem (espontaneamente, unilateralmente, uniformemente, respeitosamente, atentamente, etc.). Quão próxima/distante essa interação está de como você acha que deveria ser a experiência escolar?

Qual o papel do livro didático nessa aula? Comente. Como o professor está avaliando a aprendizagem do aluno?

No relato crítico de observação você deverá contemplar as informações coletadas durante as observações feitas e expor sua reflexão sobre esses pontos assim como expressar sua opinião sobre outras questões como as listadas abaixo.

## AULAS OBSERVADAS PELOS SUPERVISORES

As aulas dadas serão avaliadas de acordo com o mesmo roteiro usado em suas observações.

### Carga horária

A disciplina teórica terá 68 horas de duração e a disciplina prática 68 horas. A parte teórica será cumprida através das aulas ministradas conforme calendário escolar. A parte prática será cumprida como segue:

Observações	6 h	
Planejamento		15 h
Regência	20 h	
Grupos de estudos	27 h	
Total	68 h	

### Calendário

#### Fevereiro

27 - Expectativas do aluno com relação à disciplina e discussão do manual . **Março**

06 - Discussão dos textos sobre as propostas curriculares para o ensino da língua inglesa do 1º e 2º Graus e a Nova LDB.

13 - Discussão dos textos sobre as propostas curriculares para o ensino da língua inglesa do 1º e 2º Graus e a Nova LDB.

20- Língua, Ensino e Aprendizagem. Textos de Rod Ellis, Lightbrown & Spada , Herzila Bastos e Moita Lopes.

27 - Língua, Ensino e Aprendizagem. Textos de Rod Ellis, Lightbrown & Spada, Herzila Bastos e Moita Lopes.

### **Abril**

03- Métodos e abordagens. Texto de Wilson Leffa

10- Planejamento de curso e de aula. Textos de Nunan & Lamb.

17- Planejamento de curso e de aula. Textos de Nunan & Lamb.

24- Habilidades . Texto: Developing Reading Skills , Elaine Mateus.

### **Maio**

01 - Labour Day - Holiday

08- Habilidades . Expressão Escrita :Texto de Penny Ur.

15- Habilidades . Expressão Oral: Texto de Penny Ur.

22- Habilidades . Expressão Oral: Texto de Penny Ur.

29 - Corpus Christi - Holiday

### **Junho**

05- Avaliação - Testing . Texto: Testing, Vera Cristovão

12- Abordagens e Métodos - Texto de Pennycook

19- Prova Escrita

26- Avaliação conjunta das atividades do semestre

### **Agosto**

07- Avaliação de materiais didáticos - Texto de Maria da Graça Paiva e Allwright

14- Pesquisa em sala de aula - Texto de Moita Lopes

21- Pesquisa em sala de aula - Texto de Moita Lopes

28- Interação em sala de aula - Texto de Moita Lopes.

### **Setembro**

04- Interação em sala de aula - Texto de Moita Lopes

11 - Interação em sala de aula - Texto de Moita Lopes

18- Papéis de professores e alunos - Texto de Richards & Lockhart

25- Papéis de professores e alunos - Texto de Richards & Lockhart.

### **Outubro**

02- Tópico a ser definido pela turma.

09- Fala do professor - Textos de Machado, Cristovão, Thompson.

16- Fala do professor - Textos de Machado, Cristovão, Thompson.

23- Tópico a ser definido pela turma.

30- O profissional de L2 - Textos de Kilda Gimenez e Maria Regina dos Reis

### **Novembro**

06- Topico a ser definido pela turma

13- Entrega do Paper com apresentação oral .

20- Entrega do Paper com apresentação oral.

27- Prova Escrita

**Dezembro**

04- Avaliação conjunta do ano e feedback da prova.

**Legislação**

Toda parte burocrática dessas disciplinas está especificada em anexo.

## PROGRAMAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

Datas	Disciplina teórica	Grupos de estudos	Atividades práticas do aluno-professor
FEV	(s1) - Discussão do programa		
MAR	(s2, s3) Unidade 1- O Ensino de inglês no Brasil (s4, s5) Unidade 2- Visões de ensino/aprendizagem	(s2) - Definição campo de estágio (s3, s4, s5) - Unidade 1 - Discussão das propostas curriculares do Paraná	(s4 até s 8) – Alunos começam observações na escola onde irão estagiar (6 aulas a serem observadas)
ABR	(s6) Unidade 3 - Abordagens e métodos (s7, s8) Unidade 4 - Planejamento de curso e de aula (s9) - Unidade 5 - Habilidades: expressão escrita	(s6) - Unidade 2 (s7, s8) -Unidade 3 (s9) - Unidade 4	(s8) - Relato crítico das aulas observadas. (s9) - Início do planejamento
MAI	(s10) - Unidade 5 - Habilidades: expressão escrita (s11, s12) Unidade 6 - Habilidades: expressão oral	(s10) - Unidade 4 (s11, s12) - Unidade 5	A partir de maio (s10) alunos começam regência (aprox. 10 aulas).
JUN	(s13)- Unidade 7 - Avaliação - Testing (s14) - Unidade 8 - Abordagens e métodos (ótica de habilidades) (s15 ) Prova (s16) - Avaliação conjunta das atividades do semestre	(s13, s14) - Unidade 6 (s15) - Unidade 7 (s16) - Unidade 8	(s16) - Entrega de resenha.
AGO	(s17) Unidade 9 - Avaliação de materiais didáticos (s18, s19) - Unidade 10 - Pesquisa em sala de aula (s20) - Unidade 11 - Interação em sala de aula	(s17) - Unidade 9 (s18, s19) - Unidade 10 - Levantamento de questões de pesquisa (s20)- Unidade 11 - Análise de transcrições	Alunos continuam regência até completar 20 aulas.
SET	s21, s22) - Unidade 11 - Interação em sala de aula (s 23, s24) Unidade 12 - Papéis de professores e alunos	(s21, s22) Unidade 11 - Análise de Transcrições (s23,s24) - Unidades 12	Elaboração do 'paper'
OUT	(s25) - Unidade 13 - Tópico a ser definido pela turma (s26-s27) Unidade 14 - Fala do professor (s28) Unidade 15 - Tópico a ser definido pela turma (s29)Unidade 16-O Profissional de L2	(s25) - Unidade 13 (s26-s27) Unidades 14 (s28) - Unidade 15 (s29) - Unidade 16	Elaboração do Paper
NOV	(s30) - Unidade 17 - Tópico a ser definido pela turma (s31, s32) - Entrega do Paper com apresentação oral (s33) - Prova	(s30) - Unidade 17 (s31, s32) - Discussão do Paper	S32 - Entrega do paper
DEZ	(s34) - Avaliação conjunta do ano		

## BIBLIOGRAFIA DE APOIO

### TOPIC 1: Conditions for successful language learning

LIGHTBOWN, P & SPADA, N (1993) How languages are learned. O.U.P.

### TOPIC 2: ELT in Brazil

BUSNARDO, J & BRAGA, D (1987) Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. In: S. SAVIGNON & BERNS, M (orgs) Initiatives in communicative language teaching II. Addison-Wesley.

SILVA, M G V (1992) Por que ensinar uma LE? Contexturas 1:17-20.

CARMAGNANI, A M (1987) A contribuição do ensino de leitura em língua estrangeira na escola de 1º e 2º Graus. Perspectiva 4 (8):52-58.

Propostas de reestruturação do ensino de línguas estrangeiras modernas (1º e 2º graus) Paraná.

BUSNARDO, C & REIS, M R (1994) Diagnóstico da implantação dos novos currículos de Língua Inglesa nas escolas estaduais de Londrina. Semina 15 (3):205-214.

DIAS, R & MAGALHAES, M C C (1988) O processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto brasileiro. In: Prática de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. Belo Horizonte: Editora UFMG. P. 11-36.

### TOPIC 3: Methodological approaches to EFL teaching

LARSEN-FREEMAN, D (1986) Techniques and Principles in Language Teaching. O.U.P.

RICHARDS, J (1990) The Language Teaching Matrix. C.U.P. Beyond Methods

ALEXANDER, L G (1990) Why teach grammar? GURT.

ALMEIDA FILHO, J C P Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes.

VEREZA, S (1989) The communicative approach to language teaching in the Brazilian educational context: towards an integrated syllabus. Trabalhos em Linguística Aplicada (13): 103-110.

SAVIGNON, S (1990) Communicative language teaching: definitions and directions. GURT.

SAVIGNON, S (1991 ) Shaping a communicative curriculum. PALM 6 (1 ).

HUTCHINSON, T & KLEPAC, M (1982) The communicative approach: a question of materials or attitudes? System 10 (2): 135-143.

**TOPIC 4: Course organisation/lesson planning/evaluation/testing**

NUNAN, D (1988) The learner-centres curriculum - a study in second language teaching. C.U.P.

PARROT, M (1993) Tasks for Language Teachers - A resource book for training and development. C.U.P.

OLLER Jr, J W (1987) Practical ideas for language teachers from a quarter century of language testing. English Teaching Forum. 25 (4):42-46  
 HARMER, J (1983) The Practice of English Language Teaching. Longman. Apostila do NAP - Planning and evaluation.

ALLWRIGHT, D (s.d.) What do we want teaching materials for for? ELT Journal

BREEN, M & CANDLIN, C (s.d.) Which materials? A consumer's and designer's guide. In SHELDON, L E (ed) ELT textbook and materials: problems in evaluation and development. ELT Documents 126. Modern English Publications and The British Council. Examination of classroom transcripts.

CELANI, M A A (1977) Communicative competence vs. English for Special Purposes:how do we start? Paper presented at IATEFL, OXFORD. Mimeo.

**TOPIC 5: Roles of teachers and learners**

PRABHU, N S (1990) There is no best method - why? TESOL Quarterly 24 (2): 161-176.

WRIGHT, T (1987) Roles of teachers and learners. O.U.P.

ALLWRIGHT, D (s.d.) Abdication and responsibility in language teaching. Mimeo.

RICHARDS, J & LOCKHART, (1994) Reflective teaching in second language classrooms. C.U.P.

NUNAN, D (1993) ch. 10 - Focus on the teacher: classroom management and teacher-student interaction.

NUNAN, D (1989) Designing tasks for the communicative classroom. Ch. 4 - Roles and settings in the language class.

**TOPIC 6: Interaction and language use in the classroom**

RAMANI, E (1980) The role of classroom interaction in the integration of theory and practice. RELC Anthology Series no. 19.

KUMARAVADIVELU, B (1992) Macrostrategies for the second/foreign language teacher. The Modern Language Journal 76 (1):41 -49.

MACHADO, R (1992) A questão da fala facilitadora na licenciatura em língua estrangeira: implicações para a formação do professor. Contexturas 1: 55-64.

CONSOLO, D (1994) Viewing teacher talk as formulaic language: a contribution towards non-native teachers' oral performance? Contextuas 2: 17-28.

HUGHES, G S (1981) A Handbook of Classroom English. O.U.P.

WAJNRYB, R (1992) Classroom observation tasks - a resource book for language teachers and trainers. C.U.P. - Languagr (chapter 2).

### **TOPIC 7: The contribution of research**

ALLWRIGHT, D (1988) Class-oriented research. Mimeo.

CHAUDRON, C (1988) Second Language Classrooms - Research on Teaching and Learning. C.U.P.

HEBERLE, V et al (1993) O ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: um enfoque voltado para as condições de ensino, os processos de aprendizagem ou o produto? Trabalhos em Lingüística Aplicada 21: 5-18

UNDERHILL, A. Awareness: the instrument and the aim of experiential research. In J. Edge & K. Richards. Teachers Develop Teachers Research. Oxford: Heinemann, 1993.

BREEN, M. P., CANDLIN, C. & WATERS, A. Communicative materials design: some basic principles. **RELC Journal**, vol.10, n° 2, 1979.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação da Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol.17. Campinas: UNICAMP, 1991

CURTAIN, H. Strengthening Foreign Language Instruction. Bellevue: Bureau of Education and Research, 1993.

MOITA LOPES, L.P. Elaboração de Programas de Ensino de Línguas Estrangeiras: Um Modelo Operacional. Perspectiva, n° 8, 1987.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SCHON, D. A. The Reflective Practitioner. How Professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

WILKINS, D.A. Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. Papers of the Third AILA Congress, 1974.

## BIBLIOGRAFIA POSSIVELMENTE ADOTADA - METODOLOGIA DE ENSINO

WALLACE, M., Training foreign language teachers, A Reflective Approach, CUP UR,  
P. , A course in language teaching, Practice and Theory, CUP RICHARDS, J., The  
language teaching matrix, CUP

MATTHEWS, A. et alli, At the chalkface - Practical Techniques in Language  
Teaching, Ledward Arnold

OXFORD, R., Language learning strategies, What every teacher should know -  
Newbury House Publishers

PARROT, M. , Tasks for language teacher, A resource book for training and  
development, CUP

CLARK, D. (1989) , Materials adaptation: Why leave it all to the T?, ELT Journal  
Communicative Language Teaching

PATTISON, P. , Developing communication skills, A practiacla handbook for  
language teachers, CUP

ELT documents - 110 - Focus on the teacher -The British Council, p.41, 1981

OMAGGIO, A., Teaching language in context

DOFF, A., Teach english - a training course for teachers, CUP

NUNAN, D., (1989), Understanding language classrooms, A guide for teachers -  
iniciated action, Prentice Hall

## BIBLIOGRAFIA

UNIT 1

Proposta Curricular de 2º Grau - Reestruturação do Ensino de 2º Grau. Secretaria  
de Estado da Educação, Curitiba, 1988

BEZ, B.M.M.Z. & CHEREM, L. Proposta Curricular de 1º Grau. Língua Estrangeira  
Moderna

BUSNARDO, C.M. & REIS, M.R.F., Diagnóstico da Implantação dos Novos  
Currículos de Língua Inglesa nas Escolas Estaduais de Londrina-Paraná, **Semina:**  
Ci.Soc./Hum., Londrina, v.15, n.3, p.205-214, 1994

## UNIT 2

ELLIS, R. , Understanding Second Language Acquisition, Oxford, OUP, 1985

V.L.M.O., Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências, Campinas, SP, Pontes; Minas Gerais, Departamento de Letras Anglo Germânicas, UFMG, 1996

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. , How Languages are Learned, Oxford, OUP, 1993

## UNIT 3

LEFFA, V.J. *Metodologia do Ensino de Línguas*, In: BOHN, H. & VANDRESSEN, P., **Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. UFSC, 1988

## UNIT 4

NUNAN, D. & LAMB, C.,, The Self-Directed Teacher; Managing the Learning Process, CUP, 1996

Lesson Planning

Universidade Estadual de Londrina

Metodologia do Ensino de Língua Inglesa

## UNIT 5

UR, P., A Course in Language Teaching Practice and Theory, CUP, 1996

MATEUS, E.F., *Developing Reading Skills*

Universidade Estadual de Londrina Centro de

Letras e Ciências Humanas Departamento de

Letras Estrangeiras Modernas Prática do Ensino

da Língua Inglesa

## UNIT 6

UR, P., A Course in Language Teaching Practice and Theory, Modules 8 and 9, CUP, 1996

## UNIT 7

CRISTÓVÃO, V.L.L., *L1 in L2 Testing*, 1996

## UNIT 8

ORTENZI, D.I.B.G. Abordagens e Métodos de ensino de Línguas

RICHARDS & RODGERS Approaches and Methods in Language Teaching,

Metodologia e Prática do Ensino de L1.

## UNIT 9

GOMES PAIVA, Maria da Graça. *A Relação Professor-Aluno-Livro Didático e Aprendizagem de L2. Anais da XI Semana de Estudos Germânicos*. Centro de Estudos Anglo Germânicos da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 1996

ALLWRIGHT, D., *The Nature of 'Puzzles' as a starting point for exploratory language pedagogy, Lancaster University, England*

## UNIT 10

MOITA LOPES, L.P., Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, Campinas-Sp, Mercado de Letras, 1996

## UNIT 11

MOITA LOPES, L.P., Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, Campinas-Sp, Mercado de Letras, 1996

## UNIT 12

RICHARDS, J. & LOCKART, C., Reflective Teaching in Second Language Classrooms, New York, CUP, 1994

## UNIT 14

MACHADO, R.O.A., *A questão da fala facilitadora na licenciatura em língua estrangeira: implicações para a formação do professor*. In: Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa APLIESP, 1/1992

CRISTOVÃO, V.L.L., *O Uso de L1 no Ensino de L2*, 1996, Prelo

Texto: *Try saying 'Oh'*

*Training teachers how to ask questions in the language classroom*

## UNIT 15

GIMENEZ, T. Comments' on Prabhu's "*The dynamics of the language lesson*", TESOL Quarterly 26 (2): 1992 Submitted to the FORUM section of TESOL Quarterly

MURPHY, J.M. Comments on N.S. Prabhu's "*The Dynamics of the Lnguage Lesson*" TESOL Quarterly 26 (2 ): 1992 Submitted to the FORUM section of TESOL Quarterly

LANGUAGE AND POWER: ON THE NECESSITY OF RETHINKING ENGLISH  
LANGUAGE PEDAGOGY IN BRAZIL

What justification is there for the teaching of foreign languages, and of English in particular, in Brazil?

	CONTENT	JUSTIFICATI ON	TEACHERS	STUDENTS	CONSTRAIN TS
1 <sup>o</sup> & 2 <sup>o</sup> Graus public schools					
1 <sup>o</sup> & 2 <sup>o</sup> Graus private schools					
Private Language Schools					
Universities					

BUSNARDO, J. & BRAGA, D. Language and Power: on the necessity of rethinking English Language Pedagogy in Brazil. In: S. Savignon & M. Berns. (orgs) Initiatives in Communicative Language Teaching. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1997.