

FATORES DA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTOS DE FUTUROS PROFESSORES
DE INGLÊS EM UMA SITUAÇÃO DE
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA EM UM CURSO
DE LETRAS

SOLANGE TERESINHA RICARDO DE CASTRO

Universidade de Taubaté

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir os fatores envolvidos na construção de conhecimentos de futuros professores de inglês nas aulas de Língua Inglesa de um curso de Letras de uma universidade do interior do estado de São Paulo, tendo como base os conceitos de participação guiada, de intersubjetividade, de mediação simbólica, de afetividade e de valorização. Para tanto, o estudo se apóia nos resultados da análise das discussões sobre a aprendizagem de inglês de dez alunos desse curso nos anos de 2005 e 2006. Esses resultados apontam como esses fatores se entrelaçam nas atividades de sala de aula para construir conhecimentos não só sobre a língua inglesa, mas também sobre ensinar e aprender essa língua estrangeira.

Palavras-chave: construção de conhecimentos, futuros professores de inglês, conhecimentos docentes, conhecimentos linguísticos.

Abstract: The aim of this paper is to discuss the factors involved in the construction of knowledge of English teachers-to-be in the English classes of an undergraduate foreign language teacher education course (Letras course) at a university in the state of São Paulo, having as theoretical constructs the concepts of guided participation, intersubjectivity, symbolic mediation, affect, and valoration. To achieve its objective the discussions on English learning of ten students in this course in the period 2005-2006 were analysed. Results show that these factors inter-relate in classroom activities to build knowledge not only about the language but also about teaching and learning this foreign language.

Key words: knowledge construction; English teachers-to-be; teaching knowledge; linguistic knowledge.

The essence of consciousness [...] is the fact that man's relationship with the external world, and his conscious grasp of that world, takes place through productive social activity and social relationships arising in that activity. Only when man relates to other people through the process of joint labour can consciousness take shape in him [...]. (LEONTIEV 1981:6)

Introdução

Neste trabalho discutimos os fatores envolvidos na construção de conhecimentos de futuros professores de inglês nas aulas de língua (Língua Inglesa), em um curso de graduação em Letras. Para assim fazê-lo, apoiamo-nos nos dados de um projeto de pesquisa que visou a investigar a (re)construção dos conhecimentos desses futuros profissionais sobre os processos de ensinar e aprender línguas e sobre a natureza social da aprendizagem da linguagem (MOITA LOPES, 1996; BRASIL, 1998), a partir das oportunidades de aprendizagem de inglês, de base colaborativa (cf MAGALHÃES, 2004), construídas em sala de aula. Para este artigo, valemo-nos especificamente dos dados obtidos com as discussões de dez alunos sobre seu processo de aprendizagem à luz das situações vivenciadas em sala de aula, nas quais eles se engajaram por escrito bimestralmente, em 2005 e 2006. A pesquisa se situou dentro dos paradigmas Construtivista e da Teoria Crítica, como discutidos por Telles (2004:15).

O projeto teve como pressuposto central que a construção do conhecimento é um processo que ocorre no interior das relações sociais que se formam nas atividades das quais o indivíduo participa (VYGOTSKY 1930/1998; 1934/1998), o que possibilita a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação (ROGOFF, 1990, apud CUBERO e LUQUE, 2004). Nesse processo, então, o futuro professor de inglês pode aprender não apenas os conhecimentos alvo da negociação em sala (o conhecimento da língua em questão, neste caso), mas também as ferramentas culturais que fazem parte da atividade (ROGOFF, 1990, apud CUBERO e LUQUE, 2004:101), como as formas de atuação de professor e de pares, as maneiras de organização das situações de aprendizagem, os critérios de seleção de textos e as razões para essas escolhas, ou as formas de reflexão e análise sobre a linguagem e sobre as próprias situações de aprendizagem (cf CASTRO, 1999; 2003).

Assim, nesse projeto, de maneira coerente com esse princípio, e dentro do interesse em pesquisa da professora-pesquisadora na formação docente do professor de inglês (cf CASTRO, 1999), o objetivo principal esteve em examinar quais conhecimentos relativos ao processo ensino-aprendizagem dessa língua seriam construídos nas aulas de inglês, em paralelo à construção dos conhecimentos (de usos) da língua propriamente ditos, pelos (futuros) professores, em formação nesse contexto.

Ainda dentro da perspectiva vygotskiana (VYGOTSKY, 1930/1998; 1934/1998), o projeto teve também como pressupostos que a construção de conhecimento envolve a assim-denominada participação guiada (ROGOFF, 1990 apud CUBERO e LUQUE, 2004), e que nesse processo, a mediação semiótica, principalmente pela linguagem (WERTSCH, 1985), é crucial. A participação guiada diz respeito às maneiras como os participantes das situações de ensino e aprendizagem realizam juntos as atividades de aprendizagem, esta entendida como um “fenômeno comunitário” (ROGOFF, 1990 apud CUBERO e LUQUE, 2004:101). A aprendizagem é vista, então, como um fenômeno no qual as pessoas aprendem em decorrência de sua participação nas atividades desenvolvidas em comunidades de aprendizes, atividades essas que estão relacionadas com as práticas da comunidade mais ampla nas quais essas comunidades se inserem, e com sua história.

De acordo com Rogoff, são dois os processos que ocorrem na participação guiada. Em primeiro lugar, os colaboradores mais experientes, no caso do projeto, a professora-pesquisadora, mas também alunos, como veremos mais além, apóiam, estimulam e organizam as atividades de maneira que os aprendizes possam realizar a parte da tarefa que já lhes é acessível. Para Rogoff, o que esses colaboradores fazem é “construir pontes do nível de compreensão e de habilidade” (:101) dos aprendizes até outros níveis mais complexos. Em segundo lugar, os colaboradores mais experientes estruturam a participação dos aprendizes de maneira dinâmica, ajustando-as às condições do momento. À medida que a responsabilidade e a autonomia dos aprendizes tornam-se maiores, o controle da atividade é transferido do colaborador para o aprendiz.

Mediante a participação guiada, a apropriação dos conhecimentos e das ferramentas culturais que fazem parte da atividade pode vir a ter lugar (ROGOFF, 1990, apud CUBERO e LUQUE, 2004:101),

como dissemos acima, mas segundo Cubero e Luque, isso pressupõe uma reconstrução dos conhecimentos e dos instrumentos em processo de apropriação, isto é, uma reconstrução na qual fatores pessoais, como a compreensão dos participantes ou a representação que construíram da situação, são determinantes (:101), assim como a presença de formas adequadas de mediação simbólica também o é (WERTSCH, 1985).

A presença dessas formas de mediação simbólica, entre as quais a linguagem se sobressai, contribui para a construção da intersubjetividade (ROMMETVEIT, 1979) ou compreensão conjunta ou conhecimento compartilhado (EDWARDS e MERCER, 1987), isto é, a compreensão mútua necessária para que os participantes da interação possam compartilhar perspectivas e participar da atividade conjunta (CUBERO e LUQUE, 2004:102), e em última análise vir a se apropriar dos objetos em negociação, sejam eles o objeto alvo, como, no caso do projeto, a língua em construção, ou os instrumentos, meios e condições de atingi-lo, como, no caso do projeto, formas de atuação docente ou outros conhecimentos sobre ensinar-aprender a língua-alvo. No caso da mediação pela linguagem, a intersubjetividade pode ser alcançada por meio de um processo de negociação das diferentes definições intra-subjetivas dos participantes das interações (CUBERO e LUQUE, 2004:102).

Na estruturação do projeto, por um lado, a preocupação com a linguagem esteve subjacente às maneiras pelas quais a professora-pesquisadora conduziu o trabalho com os assuntos tratados em sala, que envolveu principalmente a reflexão sobre os propósitos dos textos e suas características sistêmicas e de organização textual (BRASIL, 1998) em relação aos seus contextos de produção e circulação, em um processo de negociação contínua dos conhecimentos construídos e reconstruídos pelos alunos nas atividades de aprendizagem da língua em sala de aula propriamente ditas. Por outro, essa preocupação esteve igualmente subjacente às escolhas da professora-pesquisadora no tocante aos enunciados elaborados para a condução da reflexão dos alunos (MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 2004; CASTRO E ROMERO, 2006).

Também, o projeto teve como pressuposto igualmente central que no processo de construção de conhecimento(s) de (futuros) professores de línguas, entre eles o(s) conhecimento(s) da própria língua, esses (futuros) profissionais constroem e reconstróem representações sobre ensinar e aprender línguas, sobre a linguagem,

sobre si mesmos, enfim, em última análise, constroem e reconstróem sua identidade profissional, à medida que refletem sobre esse processo (CELANI E MAGALHÃES, 2002; MAGALHÃES, 2004). Como vimos acima, essas representações têm papel crucial nas maneiras como os participantes reconstróem os conhecimentos sobre os objetos de estudo e sobre os instrumentos que medeiam sua aprendizagem, em processo de apropriação (CUBERO e LUQUE, 2004).

Para a compreensão dos dados obtidos, por sua vez, dois outros conceitos vieram se juntar aos anteriores: os de afetividade e valoração. No que diz respeito ao primeiro, a afetividade, Terzi (2006) aponta a existência de um componente envolvido no processo de construção de conhecimentos que teria por base o respeito mútuo dos participantes (:23). Para ela:

“[...] afetividade implica confiança e respeito mútuos: confiança do aluno em que o professor está interessado em seu progresso e que buscará os meios necessários para ajudá-lo em seu desenvolvimento; confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto, oferecerá um *feedback* contínuo para que o adulto possa adequadamente direcionar sua prática. A confiança mútua pressupõe o respeito mútuo: respeito do professor para com o aluno como ser humano, o conhecimento que traz consigo, sua maneira de aprender, seu ritmo de aprendizagem; respeito do aluno para com o professor como aquele que sabe mais e que, como tal, está em condições de orientar o processo ensino-aprendizagem.” (TERZI, 2004:24)

No que diz respeito ao segundo, a valoração, por sua vez, esse seria um componente definido como o valor atribuído pelos participantes àquilo que está sendo ensinado, ou seja, o sentido atribuído ao objeto de estudo que faz com que os participantes entendam que o engajamento na interação vale a pena. Segundo a autora:

“a valoração distingue-se do componente afetivo pelo seu aspecto social, isto é, por sofrer influência de parâmetros comunitários, ou do grupo social, relevantes no momento da interação. [...] Essa valoração poderá ter origens diversas, condicionadas socialmente. Para o adulto, poderá originar-se na consciência da importância do domínio do assunto para o desenvolvimento da criança, [por exemplo] [...]. Já o aprendiz poderá participar do processo ensino-aprendizagem pela

própria relevância atribuída ao saber, por considerar que tal conhecimento lhe trará benefícios futuros, [...] Em qualquer dos casos, temos, na base, uma decisão de valor que reflete crenças e valores sociais." (TERZI, 2006:24-5)

1 O projeto

O projeto Construção da Identidade Profissional do Professor de Língua Estrangeira / Inglês foi realizado em um curso de Letras, na habilitação português / inglês, no período compreendido entre 2004 e 2006, dando continuidade ao do período anterior (2000-2003) desenvolvido no mesmo curso (cf CASTRO, 2003).

Levando em consideração a necessidade de se propiciar aos alunos desse curso uma experiência outra, que não a de formação dogmática (MOITA LOPES, 1996), que, como tradicionalmente praticada em cursos de Letras de maneira geral, no contexto do estudo em questão não era exceção (cf CASTRO, 1999), o projeto alicerçou-se em duas linhas de ação para atingir seus objetivos. Por um lado, ao longo das aulas, buscou-se a construção de ações colaborativas (MAGALHÃES 2004) entre professora e alunos no tocante ao desenvolvimento lingüístico-discursivo dos alunos, a partir de tarefas de compreensão e produção de textos de gêneros diversos nas quais enfatizou-se o reconhecimento, a análise e a apropriação das características sistêmicas e de organização textual (BRASIL 1998) dos textos em questão, em relação aos seus contextos de produção e circulação, como uma das condições essenciais para que esse processo viesse a ter lugar.

Essas ações colaborativas significaram, como bem discute Magalhães (2004), possibilitar que os agentes participantes tornassem seus processos mentais claros, explicassem, demonstrassem, "com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação" (:76). Assim, ao longo das aulas, construíram-se oportunidades diversas, entre professora e alunos e entre alunos e pares, de ler, escrever, discutir, analisar, enfim, compreender e produzir textos diversos representativos de cada um dos cinco agrupamentos de gêneros (DOLZ e SCHNEUWLY 2004), explicitando e discutindo suas compreensões desses textos, bem como das formas de produzi-los e, entre essas, das maneiras como esses textos se organizam e se caracterizam sistemicamente.

Por outro lado, ao final de cada bimestre letivo, os alunos foram solicitados a refletir sobre seu processo de aprendizagem da língua-alvo discutindo-o à luz das situações de sala de aula vivenciadas de modo a se conscientizarem desse processo e a melhor compreendê-lo. Com essas duas linhas de ação, buscou-se, então, em última análise, nessas aulas de língua, além, é claro, da construção dos conhecimentos e habilidades lingüístico-discursivas que possibilitassem aos alunos usar a linguagem de modo a dar conta de suas (futuras) atribuições profissionais e acadêmicas, em sala de aula ou fora dela: (a) contribuir para o desenvolvimento lingüístico-discursivo desses futuros professores dentro de uma perspectiva que levasse em conta a natureza sociointeracional da aprendizagem da língua-estrangeira (MOITA LOPES, 1996; BRASIL, 1998); (b) ao assim fazê-lo, contribuir para que os alunos reconstruíssem suas representações sobre aprendizagem da linguagem e sobre a própria linguagem (CELANI E MAGALHÃES, 2002; MAGALHÃES, 2004), no segundo caso, entendendo seus usos e caracterização em relação aos seus contextos de produção e circulação; (c) contribuir para que os alunos construíssem sua compreensão do (seu) processo de aprendizagem da língua-alvo ao mesmo tempo em que vivenciavam a concretude de suas próprias experiências de aprendizagem (VYGOTSKY, 1934/1998; LEONTIEV, 1981); (d) contribuir para que os alunos construíssem uma postura de reflexão continuada sobre e nas situações práticas vivenciadas (SCHÖN, 1988), o que, espera-se, pode vir a ter efeitos em sua (futura) atuação profissional.

Vygotsky (1930/1998) salientou que o método é ao mesmo tempo a ferramenta e o resultado do estudo. Para ele, as ferramentas psicológicas, entre as quais a linguagem se situa como um dos mais importantes sistemas de signos, pois torna possível a transição do nível interpsicológico para o intrapsicológico, são "elementos de cultura desenvolvidos pelos seres humanos para o controle dos processos mentais do próprio indivíduo" (HOLZMAN, 2002, p. 101).

Assim, no caso deste estudo, tanto as explicações, instruções e perguntas que nortearam a reflexão dos alunos no tocante aos textos trabalhados em relação a seus contextos de produção e compreensão, bem como no tocante aos conhecimentos sistêmicos e de organização textual necessários para atingir a compreensão (e a produção) desses gêneros (cf CASTRO, 2003), quanto as perguntas e instruções que nortearam as reflexões escritas dos futuros

professores, constituíram-se em formas de trazer esses alunos à consciência da linguagem, em sua relação com seus contextos de produção e circulação, e da aprendizagem de inglês, igualmente em relação ao contexto no qual se insere, e ao assim fazê-lo, à própria consciência de si (VYGOTSKY, 1930/1998).

Por outro lado, a própria análise da linguagem é uma forma de revelar, segundo Vygotsky, “o determinismo sócio-histórico do desenvolvimento psicológico” (HOLZMAN, 2002:101). No caso deste estudo em particular, para o qual nos apoiamos nos dados obtidos em 2005 e 2006, em uma sala de 3ª série (em 2006, portanto 2ª, em 2005), do período noturno, o foco esteve nas discussões sobre a aprendizagem realizadas por dez alunos, que foram particularmente analisadas quanto aos tópicos Atividades e Conteúdos. Nesses, mais especificamente, levou-se em consideração a proposta de análise de Christie (2002), no tocante à identificação, pela perspectiva dos alunos, dos dois registros que operam em paralelo nas situações de sala de aula: os do registro regulador, que se relaciona aos comportamentos de sala de aula, e os do registro instrucional, que se relaciona ao conteúdo que está sendo ensinado e aprendido. No primeiro caso, registro regulador, têm importância os processos materiais, bem como as escolhas lexicais (que realizam o campo), por meio dos quais os alunos reportam as experiências vivenciadas. No segundo caso, registro instrucional, têm importância os papéis dos participantes dos processos, assim como as escolhas lexicais, também como reportados pelos alunos. Para Christie, é o jogo (*interplay*) entre esses dois registros, e as maneiras como eles são realizados nas situações de sala de aula, neste caso vistas da perspectiva dos alunos, que mostra o que e como os alunos estão aprendendo (:15).

2 Resultados

Os resultados encontrados apontam a importância das relações construídas nas atividades dessa sala de aula desse curso de Letras, para a aprendizagem desses futuros professores, a partir das ações colaborativas (MAGALHÃES, 2004) entre os participantes. Nessas atividades, que consistiram basicamente de atividades em sala de aula visando ao desenvolvimento da língua em questão e da atividade de reflexão sobre esse processo, ou seja, a de discussão do processo de aprendizagem à luz das situações experienciadas, alunos

e professora puderam explicar, demonstrar, exemplificar, apresentar, enfim, tornar “seus processos mentais claros”. Isso lhes possibilitou criar, uns para os outros, oportunidades de questionar, expandir, esclarecer, complementar, recolocar, enfim, discutir o que foi trazido para a mesa de negociações (MAGALHÃES, 2004:76). Evidência da importância disso para o processo de construção do conhecimento dos futuros professores é, por exemplo, o fato de que as próprias dúvidas dos alunos contribuíam para que os colegas refletissem “sobre aspectos [da língua-alvo] até então despercebidos” (ALUNO, doravante ALU, 6 – 3º bimestre, doravante bi, 2005). Também o é o fato de que, para os alunos, as explicações feitas pela professora, “com exemplos na lousa, discutidos com os alunos”, seguidas de atividades a serem feitas “(tanto em folhas que a própria professora deu, como na apostila) [...] junto ao seu grupo e com auxílio das monitoras”, sendo isso seguido de novas explicações da professora, contribuíram para o esclarecimento dos conteúdos (ALU 3 – 3º bi 2006).

Nesse processo, as formas de organização dos participantes nas atividades foram cruciais. As atividades de sala de aula, por exemplo, que sempre envolveram, de alguma maneira, discussões entre a professora e os alunos e entre alunos-alunos, sendo as segundas acompanhadas por monitores e pela professora e seguidas por um “fechamento” geral desta com a sala toda, como visto no exemplo acima, foram realizadas entre professora-classe ou em grupos pequenos de alunos (v. no Quadro 1, por exemplo, na primeira coluna, a relação das atividades contempladas pelos alunos em suas discussões no 1º bimestre de 2006, e na segunda, a descrição detalhada dessas atividades).

Quadro 1: Atividades discutidas pelos alunos (1º bi 2006)

Atividades	Descrição
Interpretação do texto “The frog Prince” – ALU 1; ALU 6 – 1º bi	Compreensão e produção de textos, em pequenos grupos, sempre acompanhadas pelos monitores de sala e seguidas de um “fechamento” geral conduzido pela professora
Leitura de livros infantis / historias conhecidas, como Branca de Neve, a partir das quais os alunos montaram suas próprias histórias – ALU 5; ALU 3; ALU 10 – 1º bi	

<p>Estudo dos marcadores como "As soon as", "Just as", "When", "after" e "as" – ALU 5; ALU 9 – 1º bi</p>	<p>Apresentações ou explicações pela professora de características sistêmicas e de organização textual à sala toda, com exemplos tirados de textos diversos do gênero em questão, colocados no quadro ou projetados por meio de um retroprojetor</p>
<p>Estudo dos pronomes relativos: "Defining relative clauses" e "Non defining clauses": "Who", "That", "Which", "Whom", "When" nas Wonder Tales – ALU 1; ALU 9; ALU 6; ALU 7; ALU 10 – 1º bi</p>	
<p>"The Frog Prince": identificação e/ou apropriação dos marcadores de tempo e dos tempos verbais de passado – ALU 1; ALU 2; ALU 3; ALU 5; ALU 7; ALU 9; ALU 10 – 1º bi</p>	<p>Atividades de análise das características sistêmicas e de organização textual e/ou de apropriação dessas características, as segundas geralmente consistindo do preenchimento de lacunas em (excertos de) textos do gênero em questão e/ou de elaboração / associação de frases. Foram sempre acompanhadas pelos monitores e "finalizadas" pela professora em discussão com a sala toda.</p>
<p>Apropriação das "Wonder Tales": elaborar, ordenar ou associar frases com marcadores temporais e/ou Defining relative clauses e Non-defining relative clauses: questões sobre pontuação: uso ou não uso da vírgula e do ponto final – ALU 3; ALU 6; ALU 9; ALU 10 – 1º bi</p>	
<p>"What do you call a person who..." / em grupos, identificação e re-elaboração de definições para as profissões – ALU 6; ALU 8 – 1º bi</p>	

Isso implicou que os futuros professores estabelecessem uma interdependência positiva (SAVOVA e DONATO, 1991), isto é, que no decorrer das atividades os alunos percebessem que precisavam se apoiar nos conhecimentos e recursos mútuos para atingir os objetivos propostos. Na verdade, atividades como essas, que implicam uma comunicação face-a-face e muita conversa, exigem que todos os participantes trabalhem em direção a um objetivo comum, sendo cada um o responsável pelo sucesso ou fracasso delas (SAVOVA e DONATO, 1991:13). Ainda, isso contribui, em última análise, para a construção de uma “atmosfera afetiva positiva” em sala (SAVOVA e DONATO, 1991:13). De fato, como evidenciado neste estudo por ALU 6, as formas de trabalho realizadas em sala propiciaram “uma maior integração / conhecimento dos diversos indivíduos que compõem [a] [...] sala de aula, cada um respeitando suas idiossincrasias, porém trabalhando um mesmo ideal [...]”o que gerou oportunidades mais produtivas de desenvolvimento da língua alvo. Para ALU 6, esse fator propiciou que “aos poucos”, os alunos passassem a se expressar na língua alvo, a própria aluna incluída “nesse rol”, e fossem se soltando, “rompendo a barreira do ‘não sei tenho vergonha de me expor’” (1º bi 2005).

Não que esse processo tenha sido fácil, no entanto. Como discutido por Cubero e Luque (2004), fatores pessoais, como a compreensão dos participantes ou a representação que constroem da situação são determinantes (:101) na reconstrução de conhecimentos e dos instrumentos em processo de apropriação, assim como a presença de formas adequadas de mediação simbólica também o é (WERTSCH, 1985). Isso fica evidenciado na discussão realizada por ALU 10 (1º bi 2006):

É complicado discutir aprendizagem sem ter [...] me apropriado dela. Ao longo do bimestre as aulas foram aplicadas em grupo e como a sala é grande o conteúdo geralmente acaba sendo desenvolvido somente dentro do grupo. Neste ano temos uma sala imensa e duas aulas por semana, e não tenho bagagem o que dificulta muito. Embora tenhamos um ótimo profissional, temos escassez de tempo e um idioma que não é praticado. [...] *as dificuldades por mim apresentadas devem-se a minha pouca bagagem o que me faz caminhar cada vez mais para o desinteresse. Tenho plena convicção que vou aprender o idioma quando cursar o inglês em escolas apropriadas de forma que eu pratique sempre.*

Permeia a aprendizagem de ALU 10, como visto nesse excerto, uma representação de que essa aprendizagem só vai ocorrer quando a aluna puder cursar a língua-alvo em uma escola de idiomas (cf CASTRO, 1999), como declarado verbalmente por ela própria à pesquisadora. Ao assim fazê-lo, ela indiretamente revela também sua representação de que em um curso de Letras, essa aprendizagem não é possível (cf CASTRO, 1999).

O próprio desenvolvimento do trabalho em sala, no entanto, como vínhamos argumentando acima, contribuiu para mudar esse estado de coisas, como revelou mais tarde, o excerto de outra discussão da mesma aluna:

No decorrer do 3º bimestre [...] com ajuda de monitores como a ALU X, fomos executando as atividades. Atitudes como essa parecem pequenas, mas fazem grande diferença, pois às vezes é mais fácil compreender o colega que entra na minha individualidade do que o professor [...]. Quanto ao meu aprendizado, posso dizer que sei muito pouco, mas que tenho dado passos maiores no decorrer desse ano. O vocabulário aumentou, pois trabalhando com os textos em sala de aula temos que buscar as palavras e isso faz com que nos despertemos para um vocabulário ainda maior. Hoje acho engraçado que quando a professora ensinou como construir frases com *who, which, what, etc...* eu não sabia nada naquele momento, entretanto agora sinto que o conteúdo está mais claro e chego a pensar “como não consegui entender isso”. Percebo que a aprendizagem é um processo individual, algumas pessoas aprendem mais rápido e outras não, Mas tudo que foi abordado em sala de aula fica armazenado em nossa memória, até que em um certo momento nós resgatamos, obviamente se praticarmos. Acho que uma das maiores dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem do idioma Inglês, está em esperar que a aprendizagem aconteça como mágica. (ALU 10 – 3º 2006)

No processo de construção de conhecimentos dos futuros professores ainda, sua reflexão sobre os textos sendo trabalhados e sobre suas características textuais e sistêmicas, bem como sobre as situações de sala de aula vivenciadas, por sua vez, foi também essencial. De fato, o trabalho realizado em sala de aula, no que tange aos aspectos cognitivos envolvidos nas atividades em si, por exemplo, bem como os conteúdos por meio delas veiculados e trabalhados, foram cruciais para a construção da base compartilhada necessária à construção do conhecimento, nessa

sala de aula. Na inter-relação entre esses dois elementos, atividades e conteúdos, ou mais especificamente, na inter-relação entre os dois registros por meio dos quais eles operam em sala de aula: o registro regulador (comportamentos) e o registro instrucional (conteúdos) (CHRISTIE, 2002), ao longo das situações de aprendizagem vivenciadas, os futuros professores construíram seus conhecimentos da língua em questão (v. o Quadro 2, para exemplos). À medida que assim o fizeram, os alunos gradativamente assumiram mais controle sobre o objeto de estudo, bem como sobre seu próprio processo de aprendizagem, e passaram a participar da atividade comum de aprendizagem. O excerto da discussão de ALU 3, a seguir, comprova o que acabamos de afirmar:

Em relação à aprendizagem, eu pude perceber que do ano passado pra cá, as coisas melhoraram muito [...]. Achei que meu inglês, em se tratando de interpretação e estruturação de frases melhorou uns 80%, mas o que acho ainda que preciso melhorar é a questão de produção de texto, pois sinto uma grande dificuldade com essa parte. *Os conteúdos dados nesse bimestre foram ótimos para que eu entendesse não só a matéria que estava sendo trabalhada em sala, mas também a disciplina em si Parece que agora estou encontrando o caminho certo para o sucesso dessa matéria.* Espero continuar assim até o fim do meu curso e levar como bagagem para a minha profissão. [...] Já com relação às atividades, achei que foram melhores ainda para mim, do que ficar só na teoria, porque tive oportunidade para expor minhas idéias e aprender mais. Essas atividades foram dadas em grupos. [...] (ALU 3 – 1º bi 2006)

Quadro 2: Exemplos de conhecimentos da língua construídos pelos alunos (2006)

Conhecimentos de organização textual e/ou sistêmicos de dados gêneros textuais:

- í Narrativas: histórias de fatos que já aconteceram, apresentam os verbos no passado, fazendo contraste com os diálogos que têm verbos no presente por não fazerem parte do fio narrativo (ALU 7 – 1º bi)
- í Estrutura do conto / das “fairy tales” (ALU 2; ALU 9 1º bi)
- í Marcadores de tempo e/ou espaço nas “wonder tales” (ALU 2; ALU 4; ALU 7 – 1º bi)
- í Verbos no tempo passado como características das histórias
- í Verbos no tempo passado como características das histórias (ALU 4; ALU 2; ALU 8; ALU 9 – 1º bi)

- Pronomes relativos: uso do “Whom” quando pronome e quando sujeito em uma pergunta (ALU 8 – 1º bi)

Conhecimentos de organização textual e/ou sistêmicos como forma de otimizar a compreensão e/ou a produção de textos:

- Pronomes relativos “Who”, Whom, Which/Where e That”, para tornar um texto mais rico. (ALU 2 – 1º bi)
- Organizadores textuais, como as soon as, after a time, etc, que dão noção de tempo e espaço de um texto, o que facilita a compreensão do mesmo [do texto]. (ALU 5 – 1º bi)
- Frases nominais, perguntas com auxiliares do tempo passado, de textos como “Readers` Letters” e “Fait divers” para compreensão de frases mais complexas, que a meu ver facilitaram a compreensão textual. (ALU 8 – 2º bi)

Conhecimentos sistêmicos como forma de otimizar a elaboração e/ou a compreensão de enunciados:

- Verbos; marcadores textuais para montar frases usando o passado (Past Tense); pronomes relativos para formar perguntas; defining relative clauses e non-defining relative clauses) para estruturar melhor as frases e formar frases mais complexas (ALU 3 – 1º bi)
- [Estruturas] ajudam a construir frases mais complexas (ALU 4 – 1º bi)

Compreensão e/ou elaboração de enunciados (de um dado gênero):

- Interpretação e estruturação de frases (ALU 3 – 1º bi)
- Elaboração de frases mais elaboradas com marcadores como “As soon as”, “Just as”, “When”, “after” e “as” (ALU 9 – 1º bi)

Por meio da reflexão sobre as situações de aprendizagem, por sua vez, os aprendizes trouxeram à consciência os avanços (e tropeços) de sua aprendizagem, e ao assim fazê-lo, tomaram também consciência de si. Assim, por exemplo, no tocante ao seu próprio processo de aprendizagem, em uma de suas discussões, ALU 2 traz à consciência o avanço observado, vendo-se, nesse momento, praticamente “obrigada” (“diante desta auto-avaliação *tive que* ressaltar mais as minhas conquistas” – 1º bi 2006) a falar mais de suas conquistas do que de suas dificuldades, como havia sido o caso no ano anterior (cf CASTRO, 2006):

Neste primeiro bimestre a minha aprendizagem foi muito satisfatória, pois todas as atividades feitas em sala de aula foram muito bem aproveitadas e me deram uma capacidade maior, que eu tinha, de entendimento da língua inglesa. Com a nossa primeira atividade o conto "The Frog Prince", além de aprender sobre a estrutura de um conto, comecei a trabalhar uma parte da gramática que sempre tive muita dificuldade, que são os verbos irregulares no passado. Mas, além disso, comecei a aprender como identificar os vários marcadores de tempo existentes em um gênero textual, como o conto. E essa capacidade de identificação dos marcadores foram ainda mais desenvolvidas com o trabalho de "apropriação" feitos com outros diversos trechos do conto. Desta mesma forma, comecei a aprender como e quando empregar os pronomes relativos "Who", Whom, Which, Where e posteriormente o "That", que é utilizado de uma forma mais generalizada do que os demais pronomes, e assim ter a possibilidade de tornar um texto mais rico. Enfim, neste primeiro bimestre e *diante desta auto-avaliação tive que ressaltar mais as minhas conquistas [...]* (ALU 2 – 1º bi 2006)

Da mesma forma, por meio da reflexão sobre as situações de aprendizagem, os aprendizes começam também a trazer à consciência os processos de aprender (e de ensinar) em inglês envolvidos nas situações vivenciadas, seja como resultado de suas próprias interpretações daquilo que observam em sala de aula, ou de maneira mediada por subsídios teóricos trazidos de disciplinas outras (ALU 6) (v. o Quadro 3, para exemplos).

Quadro 3: Exemplos de conhecimentos sobre ensinar e aprender em construção pelos alunos (2006)

Fatores envolvidos na participação (ou não) (e na aprendizagem) dos alunos nas atividades de sala

- Na aula sobre o texto "The frog Prince" a atividade foi de leitura, interpretação e definição dos verbos no tempo passado. *Foi grande a dificuldade dos alunos por falta de noção de estrutura de frases. Não conseguiram identificar o sujeito, o verbo e o objeto e muitos acabaram traduzindo linha por linha. Creio que depois com a leitura da professora com o texto refletido na tela de retro-projeção o assunto tenha ficado mais claro. [...]* (ALU 1 – 1º bi 2006)
-

Fatores envolvidos na aprendizagem da própria aluna

- [...] mais tarde, na aula de revisão *foi muito importante pra mim um exemplo dado que explica os três temas em uma única frase apenas trocando a forma na segunda oração, "When I arrived, he left" por "He had left" e "He was leaving".* [...] O que mais aproveitei neste bimestre foram, como sempre, essas *formas de trabalhar questões gramaticais em gêneros textuais.* [...] (ALU 1 – 1º bi 2006)

Necessidade de teoria e de prática (LEONTIEV 1981)

- á [...] Parece brincadeira, mas só entendi o que eram [os gêneros textuais] porque *a senhora falava, e fala, sempre e o mais importante: apresenta as evidências nos textos* (ALU 8 – 1º bi 2006)
- á Nesse primeiro bimestre a atividade em sala de aula que mais gostei foi quando pudemos ler os livros infantis, pois *ler uma história conhecida em outra língua nos ajuda a contextualizar o conhecimento que estava nos sendo passado* (ALU 5 – 1º bi 2006)

Necessidade de seqüenciamento de conteúdos

- *Ao analisar os conteúdos trabalhados neste segundo bimestre pude observar com mais clareza a importância da seqüencialização dos conteúdos e a necessidade da disciplina para sua aplicabilidade.* [...] Os conteúdos dos bimestres [...] criaram oportunidades para compreensão de frases mais complexas [...]. Esta seqüencialização nos facilita o desenvolvimento destas atividades e nos capacita a entendermos outros textos. (ALU 8 – 2º bi 2006)

Princípios teóricos envolvidos nas situações vivenciadas

- á A quarta atividade que destaco é o "What do you call a person who...", somente me lembra da *teoria de Vygotsky sobre a importância do jogo na aprendizagem, proporcionando nosso desenvolvimento.* Apesar de não possuir um arcabouço teórico extenso, *sempre analiso em seus exercícios como são empregadas desde metodologias estruturalistas (como no caso da apropriação) até o trabalho com gêneros discursivos, dosando tradicional e inovador.* [...] (ALU 6 – 1º bi 2006)

•á [...] Inicialmente as atividades são realizadas de forma autônoma, depois dos alunos serem orientados sobre os enunciados a realizar, logicamente. Em alguns momentos, o trabalho em grupo é mediado por um companheiro de grupo com mais “conhecimento na disciplina”, ou pela senhora, desde que solicitada a responder alguma dúvida. Em seguida é realizada a correção oralmente ou na lousa, quanto ao tipo de correção acredito que esta é preferível a aquela, pois apresenta menos dificuldades de entendimento, além também de desenvolver a oralidade, apesar disso, compreendo que devido ao tempo restrito, as vezes, somente é realizada oralmente. *Diante do relato vislumbro o desenvolvimento, respectivamente, do nível de desenvolvimento real e do nível de desenvolvimento potencial. Empregando a terminologia vygotskiana as intervenções [foram] realizadas com sucesso em minha zona de desenvolvimento proximal [...]. Concluindo minha aprendizagem entre tropeços e acertos, já que como processo dialético e, enquanto processo dialético, se constitui de momentos, rupturas, múltiplas influencias e contradições, o que deve ser considerado como fundamental no trabalho educacional (GARANHANI E SILVA, 2003) progrediu muito nesses 3 anos de Letras. [...]* (ALU 6 – 3º bi 2006)

Amplia-se, então, por meio da atividade de reflexão sobre as situações vivenciadas, o espaço para o estabelecimento da base de respeito e apoio mútuos necessária para a construção da aprendizagem (cf TERZI, 2006) e, nesse processo, a própria capacidade desses alunos de auto-regulação de seu comportamento, que lhes possibilita agir com mais responsabilidade e independência nessas e, espera-se, em situações futuras de atuação (CASTRO, 2007:203). De fato, o espaço da reflexão sobre as situações de sala de aula é usado também, além de para explicitar e discutir conhecimentos sobre a língua sendo aprendida à luz dessas situações e sobre os processos de ensinar aprender a língua alvo, aí incluindo-se os percalços e satisfações que permeiam essa trajetória, para solicitar à professora maior apoio para poder cada vez mais atuar de maneira independente:

[...] Quanto à estrutura dos tempos verbais, algumas vezes, senti falta de uma gramática que respondesse algumas dúvidas momentâneas. *Apesar de todo auxílio da senhora; às vezes sinto falta de pesquisar por mim mesma. Isso resolveria,*

*daqui por diante, trazendo uma gramática pedagógica de inglês.
Caso a senhora queira indicar alguma, será de grande ajuda. [...]
(1º bi 2006)*

No processo de aprendizagem desses alunos, as formas de organização das atividades realizadas em sala de aula, bem como os conteúdos instrucionais tematizados e as maneiras de trabalhá-los, dentre as quais se sobressaiu a atividade reflexiva sobre a língua e sobre o próprio processo de aprendizagem, contribuíram para que as relações estabelecidas entre os participantes das situações de ensino-aprendizagem dessa sala de aula propiciassem condições favoráveis à construção de conhecimento, ou melhor dizendo, dos conhecimentos, dos futuros professores. Nesse processo construiu-se gradativamente a base compartilhada, aí incluindo-se a reconstituição gradativa do valor atribuído à aprendizagem de inglês nesse contexto (cf ALU 10 acima), necessária para que os participantes, mesmo que em momentos diversos de aprendizagem, pudessem caminhar juntos e participar da atividade conjunta de aprendizagem.

Conclusões e considerações finais

Este trabalho, recorte de um projeto mais amplo que teve como objetivo investigar a natureza dos conhecimentos construídos pelos futuros professores de inglês em uma sala de aula de língua em um curso de Letras, propôs-se a discutir os fatores envolvidos no processo de aprendizagem desses alunos.

Os resultados apontaram que as formas de organização dos participantes nas atividades realizadas bem como a atividade de reflexão presente nessas atividades contribuíram para construir as relações necessárias para que a aprendizagem viesse a ter lugar. Os resultados apontaram ainda que nessas atividades os conteúdos entrelaçaram-se ao próprio tipo de atividade para possibilitar que esse processo acontecesse. Isso possibilitou a construção de uma base de compreensão compartilhada entre os participantes dessas situações, o que envolveu, ainda por sua vez, a reconstituição do valor atribuído por alguns desses aprendizes às situações de aprendizagem de língua nesses contextos, e a construção de uma base de respeito, apoio e segurança mútuas entre os participantes, necessária ao desenvolvimento da atividade conjunta de aprendizagem em sala de aula.

A análise dos resultados envolveu apenas uma amostra (dez alunos) dos participantes envolvidos no projeto. Também, a análise envolveu

apenas os resultados identificados por meio da análise das discussões sobre ensino e aprendizagem realizadas pelos alunos. Além da ampliação do número de participantes analisados, portanto, há que se examinar também outros instrumentos, como as produções (escritas e orais) dos alunos, por exemplo. Também, no tocante aos conhecimentos sobre os processos de ensinar e aprender, há que se verificar em que medida isso contribui mais amplamente para a construção do conhecimento mais geral desses alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês e, principalmente, se e como isso pode vir a afetar suas ações docentes em suas próprias salas de aula. Essas questões ficam para discussão em trabalhos futuros.

Bibliografia

BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais. – Língua Estrangeira. Terceiro e quarto ciclos da escola fundamental*. Brasília, 1998.

CASTRO, S. T. R. A construção da competência docente do futuro professor de língua estrangeira: Um estudo com alunos de inglês de um curso de Letras. In: BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 317-336.

_____. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: Subsídios para a formação do professor de inglês*. Tese de Doutorado. PUCSP/LAEL, 1999.

_____. O desenvolvimento do componente afetivo da aprendizagem da língua estrangeira em cursos de Letras: fator crucial para a formação do futuro professor. In: SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; e ABUD, M. J. M. *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral, 2007. p. 187-208.

_____. Processos de construção do conhecimento docente nas aulas de inglês de um curso de Letras: Relacionando aprendizagem e situações vivenciadas. *Anais do I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, 2006. No prelo.

CASTRO, S. T. R. e ROMERO, T. R. S. A linguagem na formação do educador. In: CASTRO, S. T. R. e SILVA, E. R. *Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006, p. 125-147..

CASTRO, S. T. R. e SILVA, E. R. *Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006.

CELANI, M. A. A. e MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (Orgs.) *Identities: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 319-338.

CHRISTIE, F. H. *Classroom Discourse Analysis*. London and New York: Continuum, 2002.

COLL, C.; MARCHESI, A. e PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004, 2ª ed.

CUBERO, R. e LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A. e PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004, 2ª ed, p. 94-106.

DANIELS, Harry (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, Joaquim (orgs) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

EDWARDS, D. e MERCER, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1987. Publicação original em inglês em 1987.

HOLZMAN, L. H. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, Harry (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 83-109.

LEONTIEV, A. A. *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon, 1981.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado, PUCSP/LAEL, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (Orgs.) *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 319-338.

ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993. Publicação original em inglês em 1990.

ROMMETVEIT, R. On the architecture of intersubjectivity. In: ROMMETVEIT, R. e BLAKAR, R. M. (Eds.) *Studies of language, thought and verbal communication*. Londres: Academic Press, 1979, p. 93-107.

ROMMETVEIT, R. e BLAKAR, R. M. (Eds.) *Studies of language, thought and verbal communication*. Londres: Academic Press, 1979.

SAVOVA, L. e DONATO, R. Group activities in the language classroom. *FORUM*. V. XXIX, n. 2, April 1991, p. 12-15.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, Joaquim (orgs) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; e ABUD, M. J. M. *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral, 2007.

TELLES, J. A. Introdução a MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-19.

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. Campinas: Pontes, 2006, 4ª edição.

WERTSCH, J.V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988. Publicação original em inglês em 1985.

VIGOTSKI, L. S. (1930) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. (1934) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.