

"Onde Está a Minha Contribuição Aqui?"

Identidade e Representações de uma Professora de Inglês

"WHERE IS MY CONTRIBUTION HERE?"

IDENTITY AND REPRESENTATIONS OF AN ENGLISH TEACHER

Maria Inêz Probst **LUCENA** *

Maria de Los Angeles **CLEMENTE** **

Resumo: Esse artigo busca discutir as percepções de uma professora de Inglês acerca do estágio curricular no contexto da Educação Básica. Guiado pela prática de autorreflexão e reflexão conjunta, este estudo foca no lado conflituoso das práticas interpessoais entre professora da casa (escola) e estagiários. Os dados gerados fazem parte de um projeto etnográfico amplo sobre as culturas de aprendizagens na formação de professores de inglês na UFSC. A análise é feita à luz das representações da professora acerca do ensino de Inglês e de suas experiências com alguns estagiários. A partir dessa análise, apresentamos um resumo dos resultados e uma conexão com assuntos essenciais no campo da formação de professores de línguas.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino de línguas; Estágio curricular.

* Doutora pela UFRGS em Estudos da Linguagem. Atua como professora de Ensino Básico no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC na Linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Contato: inez@ca.ufsc.br

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Londres, onde foi professora visitante no período de 2001/2002. Trabalha há 26 anos como professora/pesquisadora e é responsável pelo grupo de pesquisas em Linguística Aplicada Crítica na Universidade Autônoma Benito Juarez de Oaxaca (UABJO). Contato: angelesclemente@gmail.com

Abstract: In this article we discuss the perceptions of an English teacher about the practicum in the context of basic education. Guided by self and joint reflective practice, this study focuses on the conflicting aspects of interpersonal practices between the schoolteacher and the student-teachers. Data was generated as part of a broader ethnographic project about the learning cultures in the education of teachers of English at UFSC. The analysis is based on the representations of the teacher about the teaching of English and her experiences with some student- teachers. From this analysis, we present a summary of the results and a connection to key issues in the field of language teacher education.

Key-words: Teacher education; Language teaching; Practicum.

Introdução

Esse trabalho tem como objetivo discutir as percepções de uma professora de Inglês acerca do estágio curricular no contexto da Educação Básica no Colégio de Aplicação (CA/UFSC), uma escola pública da rede federal de ensino. Essa escola tem um papel crucial na formação dos estagiários na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dada a sua natureza de escola experimental e sua orientação pedagógica, é creditado a essa instituição o fato de ter uma atmosfera apropriada para a prática dos estagiários de diferentes cursos de licenciatura.

Importa dizer, no entanto, que este artigo, guiado pela prática de autorreflexão e reflexão conjunta, foca no lado conflituoso das práticas interpessoais entre professora da casa (escola) e estagiários. Por razões éticas, a identidade dos estagiários foi protegida e, portanto, todos os comentários são citados anonimamente.

Desse modo, descrevemos, na seção seguinte, o tipo de pesquisa que subjaz este estudo, logo em seguida, apresentamos a definição de formação de professores que sustenta as idéias aqui expostas e introduzimos a teoria pedagógica que embasa o ensino de Inglês e a formação de professores no contexto do Colégio de Aplicação. Na quarta parte, os dados gerados são analisados à luz das representações da professora sobre o ensino de Inglês e de suas experiências conflituosas com alguns estagiários. Por fim, na última seção trazemos um resumo

dos resultados e, para concluir, apresentamos uma conexão com assuntos essenciais no campo da formação de professores de línguas.

1 Uma abordagem etnográfica e colaborativa

Este artigo é fruto de discussão de duas pesquisadoras/formadoras de professores de línguas e as ideias apresentadas aqui provêm dos diferentes papéis que cada uma ocupa nesse estudo. De um lado, a professora Inêz Lucena, nascida em Santa Catarina, Brasil, atua como professora de Inglês na Educação Básica há 28 anos, e, dentre esses, 16 em escolas da rede pública estadual e doze no Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC). Podemos dizer que ela traz uma posiçãoêmica para este estudo, pois, além de fornecer grande parte da informação apresentada no referencial teórico, seu papel é também de participante. Por outro lado, a professora Angeles Clemente apresenta uma perspectiva ética. Como uma pesquisadora mexicana que está desenvolvendo seu pós-doutorado na UFSC, ela tem observado inúmeras aulas de Inglês no CA, entrevistado professores e alunos-professores dessa disciplina e de outras línguas adicionais, tem organizado discussões com alunos sobre a aprendizagem de Inglês e tem analisado documentos pedagógicos utilizados local e nacionalmente. O seu olhar de fora, por assim dizer, procurando tornar o familiar estranho, orienta, seleciona e interpreta os dados incluídos neste estudo. Assim, seguimos o princípio da pesquisa participativa de Gimenez et al. (2010), considerando que Inêz, sendo parte da comunidade, está diretamente envolvida na problemática. Também seguimos a perspectiva acerca da pesquisa colaborativa de Liberalli (2003). Neste caso, Inêz e Angeles desempenham, ambas, os papéis de pesquisadoras agente e acadêmica (LIBERALLI, 2003, p. 109), descobrindo juntas as inter-relações que existem entre descrever, narrar, informar, afirmar, confrontar, argumentar e reconstruir (LIBERALLI, 2003, p. 124).

O presente trabalho analisa alguns dados de um projeto etnográfico maior acerca das culturas de aprendizagens na formação de professores de inglês na UFSC. A geração de dados compreende o período de agosto de 2010 a julho de 2011. Nosso envolvimento com estudos qualitativos e etnográficos nos leva a enfatizar a importância de trabalhos nessa tradição de pesquisa na comunidade de ensino de

Línguas Adicionais. Mais especificamente, procuramos abordar aspectos sociológicos e políticos tais como a natureza ideológica da prática e a consciência do imperialismo linguístico e profissional (HOLLIDAY, 1996; 2005; GARCEZ, 2003; LUCENA, 2006; CLEMENTE; HIGGINS, 2010). Argumentando em favor de uma pedagogia crítica, procuramos apontar para um modelo de investigação capaz de mostrar as evidências dos conflitos, das tensões, dos dilemas e das contradições pedagógicas, conceituais e culturais.

Assim sendo, o método etnográfico, qualitativo e interpretativo nos pareceu o meio adequado para a investigação das identidades do professor e suas representações sobre os estagiários. Tendo como ponto de vista a etnografia crítica (CANAGARAJAH, 2006, p. 157 – tradução nossa), nós estamos cientes de que, como qualquer comunidade, a situação em questão é “heterogênea, conflitante, negociada e envolvente”. Importa também dizer que, no início do projeto, Angeles não percebia a comunidade dessa maneira, mas que, durante o processo de pesquisa, sua percepção mudou. Esta é uma das razões que as autoras decidiram ir mais a fundo no elemento conflitante com a esperança de encontrar uma justificativa através da percepção de uma participante da comunidade, nesse caso, Inêz. As observações e as anotações feitas pelas autoras, juntamente com as entrevistas desenvolvidas, e os documentos lidos, tornaram-se as principais fontes de dados no presente artigo. Também muitas das anotações feitas, em princípio como lembretes sobre questões ou avisos institucionais, das conversas informais com as professoras, tornaram-se fontes substanciais para o entendimento das identidades e representações sobre os participantes, já que foram esclarecedoras sobre o funcionamento da instituição e o cotidiano institucional. Durante a análise, com as autoras refletindo sobre os dados, foi possível rever e fazer as conexões que emergiam das informações.

Estamos cientes de que as representações expostas neste estudo são contingentes e parciais, acima de tudo porque as vozes de muitos atores não estão presentes neste encontro dialógico, especialmente a perspectiva dos estagiários e dos alunos em relação a esses conflitos. No entanto, o projeto maior a que nos referimos acima inclui todos os atores envolvidos nesse cenário.

2 A teoria subjacente à formação de professores e o ensino de inglês no CA

Vários pesquisadores que lidam com a natureza da formação de professores têm feito uma distinção entre *desenvolvimento da educação e treinamento* (FREEMAN, 1989; RICHARDS; LOCKHART, 1994; LIBERALI, 2006), e todos concordam que ‘desenvolvimento’ é mais apropriado do que ‘treinamento’ devido ao aspecto reflexivo e crítico do primeiro *versus* a natureza técnica do segundo.

Entendemos que treinamento, considerado aqui como um conjunto de habilidades que pré-determina a natureza do ensino, não antecede a educação. Ao contrário, entendemos que, na educação de professores, o exercício de agir e refletir (FREIRE, 2010) e de reformular teorias deveria ser o objetivo de todo e de qualquer programa para formar educadores. Ainda, considerando a formação como um contexto essencial de ação e de mudanças, a definição de formação de professores subjacente a este estudo é baseado em Liberali (2006, p. 22), que argumenta: “A formação crítica de educadores considera os sujeitos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seu contexto e na sociedade como um todo”.

Para alcançar isso, a autora chama a atenção para uma participação social que

buscaria a construção de formas de agir, pautada por critérios construídos a partir da compreensão das questões sociais, históricas e culturais, dentro das quais vive e se constitui, para que justamente possa transformá-las. (LIBERALI, 2006, p. 24)

3 O contexto: ensino e estágio de Inglês no CA

O Colégio de Aplicação (CA), ligado ao Centro de Ciências da Educação (CED), situado no Campus Universitário (UFSC), é uma escola experimental que, além de oferecer ensino, desenvolve pesquisa e extensão, objetivando diferentes práticas pedagógicas. Com relação ao ensino de Inglês, durante as discussões do grupo, as professoras refletem sobre o fato de que o ensino das quatro habilidades, do modo como é concebido em cursos livres, não pode ser o objetivo principal

do ensino de línguas da escola regular. Argumentam que as práticas de linguagem devem ser contextualizadas e constituídas na ação social.

No tocante à formação dos professores, a finalidade dessa discussão acerca das ações pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Inglês de ensino fundamental e médio do CA/UFSC é fazer com que os estagiários possam vivenciar experiências destinadas à formação cidadã juntamente com a professora titular da sala de aula. Assim, no encontro com os alunos-professores, busca-se, a partir de experiências realizadas pela professora da casa e do posicionamento dos alunos-professores diante de tais experiências, discutir as práticas políticas desenvolvidas em suas aulas, tais como alteridade, solidariedade, multiculturalismo, gênero, cultura popular, etc.. Desse modo, o planejamento didático está comprometido com uma educação linguística que possa vir a contribuir para mudanças socioculturais, políticas e econômicas. As práticas são desenvolvidas de modo que possam explorar as diversas representações do conhecimento no sentido de, além do livro didático, construir material próprio para refletir sobre a pedagogia crítica¹ no ensino de línguas. Como afirmam Liberalli et al. (2006, p. 176),

a assistência de que necessitam os educadores para transformar a situação atual das escolas deve ser sempre partilhada e discutida; nunca aprioristicamente determinada ou doada. Tampouco é uma assistência no sentido estrito do termo – uma vez que tanto a escola, como seus visitantes (os pesquisadores), transformam suas práticas a partir das experiências e saberes partilhados.

As autoras ainda discutem o fato de que a ação de formação cidadã deve ser construída de modo conjunto, envolvendo todos os

¹ Estamos nos referimos à Pedagogia Crítica em consonância com outros pesquisadores da área da Linguística Aplicada que têm utilizado o conceito para se referirem ao desenvolvimento de práticas que questionam as visões sociais sustentadas em sala de aula de modo naturalizado. Nesse sentido, entendemos que o ensino/aprendizagem de línguas tem um caráter educacional que pode promover mudanças sociais (ver NORTON & TOOHEY, 2004; LIBERALLI, 2006; PENNYCOOK, 2010, dentre outros).

atores, para que novas formas de ação possam ser pautadas. Concordando com esse pensamento, os professores nessa escola decidiram utilizar a prática como insumo para a teoria, trazendo para o campo de formação um movimento que faz repensar o ensino de línguas como um importante transformador das práticas sociais locais (CANAGARAJAH, 2005).

Com base em uma visão multicultural de educação de línguas (KRAMSCH, 1994; KUBOTA, 2004; NORTON; TOOHEY, 2004), busca-se trabalhar com os estagiários a premissa de que o multiculturalismo deve ser privilegiado na disciplina, mediante uma discussão sobre diferenças culturais ou tradições étnicas. Propõe-se trabalhar com a ideia de universalidade e de práticas não discriminatórias, que enfatizem a necessidade de se reconhecer a desigualdade social existente e de se discutir a produção e perpetuação dessa desigualdade. Com base em diferentes preceitos metodológicos, as professoras discutem junto aos estagiários como a educação para a cidadania pode contemplar os objetivos do ensino da disciplina na escola regular.

4 O estágio de Inglês no CA/UFSC

Os alunos dos cursos de Licenciatura em Inglês, da UFSC, têm em seu currículo disciplinas especificamente voltadas para o trabalho pedagógico no contexto escolar, quais sejam; Didática, Metodologia do Ensino e Estágio supervisionado. Essas disciplinas, adjetivadas como pedagógicas, visam a proporcionar uma oportunidade de conhecer, vivenciar e refletir acerca das práticas e vivências escolares. O CA proporciona espaço para a prática de estágios supervisionados do CED. Nos últimos anos, houve um número significativo de estagiários de Inglês atuando nesse contexto. Alguns deles, cumprindo o programa curricular antigo (300 horas de vivência na escola entre prática e estágio supervisionado, Lei de Diretrizes e Bases, LDB) e outros mais recentes, cumprindo o novo programa (800 horas, Resolução CNE/CP 2/2002). Durante essa vivência, os professores do CA recebem os alunos-estagiários que observam suas classes. Eles os orientam e discutem com eles planos de aula, propostas e rotinas do trabalho pedagógico. Busca-se, portanto, discutir com o futuro professor como ele pode planejar e avaliar as situações didáticas, de modo a adaptá-las com a

situação escolar. Em outras palavras, procura-se construir, com o futuro professor, modos de fazer a transposição didática, levando em consideração as especificidades da escola, a diversidade encontrada em cada grupo de alunos e a faixa etária com quem ele vai trabalhar.

5 As percepções da professora sobre o ensino de Inglês e do Estágio

Esta seção apresenta dados selecionados de um grande volume de informações geradas durante o estudo e está organizada em duas partes. Na primeira, destacamos as representações de Inêz como professora do CA/UFSC em relação às percepções dela acerca de suas funções relacionadas ao ensino naquele contexto. A segunda parte inclui a percepção da professora como formadora de professores, papel que desempenha durante o trabalho realizado com os estagiários. Nesse aspecto, apresentamos o modo como ela percebe algumas situações como conflitantes durante as interações com os estagiários.

6 Inêz no seu papel de professora de Inglês

Quando Inêz fala sobre o ensino de Inglês na escola pública, ela faz referência a sua definição de linguagem.

Devemos entender a linguagem como prática social que usamos para agir no mundo, questionando-o e transformando-o, e não como um sistema estático de elementos linguístico utilizados para a comunicação. (ENTREVISTA, 19/09/2010)

Continuando, ela define sua perspectiva de cultura:

Cultura são os valores, as crenças de diferentes grupos étnicos e não somente os costumes, as festividades e as comidas diferentes... a sala de aula de Inglês deve oferecer oportunidades para o reconhecimento e o valor de outras culturas. (ENTREVISTA, 19/09/2010)

Inêz também destaca a sua posição com relação ao significado do Inglês e aos objetivos de ensino da disciplina no contexto específico em que atua:

Não podemos pensar somente na valoração da competência linguística e idealizar o alcance de objetivos inatingíveis na sala de aula da escola regular. [...] há que se ter objetivos diferenciados para o ensino de línguas na escola regular e a busca de alternativas que possam se contrapor à sabedoria legitimada (*accepted wisdom*) da metodologia de ensino de línguas que emana de certas tradições e instituições, na grande maioria, distantes do real contexto de ensino. Não queremos uma rotina metodológica voltada para a apresentação de formas linguísticas e fragmentos não autênticos da linguagem (INÊZ, 2009).

Ao falar sobre suas representações sobre o Inglês e o ensino dessa língua, Inêz sempre enfatiza o seu papel de professora de Educação Básica da rede pública de ensino no Brasil. Ela argumenta que os objetivos, e, implicitamente, a abordagem e a avaliação de ensino de línguas nesse contexto, são diferentes daqueles que guiam o ensino nos cursos livres. Contudo, ela reconhece que muitos alunos têm uma percepção diferente sobre a aprendizagem de Inglês.

Precisamos convencer os alunos em nossas classes acerca dessa perspectiva. E, muitas vezes não é tão simples, uma vez que a realidade conflita com as alternativas colocadas por inovações curriculares e pela sabedoria legitimada dos cursos livres e de tradições assimiladas no contexto de ensino de LE. A metodologia e o material didático, desenvolvidos e elaborados indiferentes à realidade escolar ainda exerce uma forte influência nos pais e nos alunos. A perspectiva de ensino/aprendizagem de muitos é focada no conhecimento metalinguístico e no domínio de regras gramaticais. (INÊZ, 2006)

Concordando com o que é posto por Garcez (apud ASSIS-PETERSON, 2003), Inêz destaca que “os cursos livres estão para ensinar a linguagem e eles estão fazendo seu trabalho bem. Mas nosso

objetivo é diferente”. Segundo ela, o principal ponto é que cursos livres são reconhecidos. Isso lhes dá certo “status” que a escola regular não tem. É preciso, portanto, convencer os alunos que os objetivos são diferentes daquilo que eles consideram ser a cultura escolar legítima para o ensino de LE. Com relação a esse aspecto, ela relembra um episódio ocorrido em uma de suas aulas no CA:

Eu estava dando aulas para uma turma de Ensino Médio, eles haviam assistido um filme em Inglês sobre a competitividade no mundo de negócios... e estávamos fazendo um ‘follow up’, discutindo valores como poder, competitividade, ética, etc., quando uma aluna interrompeu e perguntou: ‘O que você está fazendo aqui? Como você espera que nós possamos aprender Inglês nesta aula? Porque eu quero aprender Inglês e por isso preciso de exercícios e de informações sobre gramática. Eu não acredito que eu possa aprender Inglês falando sobre os problemas do mundo’. Embora o comentário me surpreendeu, entendi seu comportamento, uma vez que ela havia recém chegado de uma escola privada de muito prestígio na cidade. (MESA-REDONDA, 11/03/2011)

De acordo com Inêz, o que ela estava ouvindo não era a voz da aluna, mas a voz de outros atores sociais (país, escolas privadas, a mídia, etc.) que consideram o Inglês como um bem de consumo e, ao mesmo tempo, negam a função social do ensino desta língua como uma ferramenta social para agir no mundo.

Por outro lado, felizmente, ela relata que há outros alunos que entendem bem os objetivos pedagógicos do CA:

Eu ainda hoje encontrei um ex-aluno que me disse que havia passado no vestibular para Antropologia e que sua namorada, também ex-aluna, havia passado para Geologia. Ele falou sobre como o colégio havia sido importante para suas decisões e como que as coisas que fizemos em nossas aulas de Inglês foram muito legais, e importantes para ajudá-los a pensar sobre os problemas do mundo.

Do mesmo modo, um outro ex-aluno que está morando na Irlanda, veio aqui nos ver na semana passada e falou sobre nossas discussões sobre diversidade cultural. Ele tornou-se um aluno muito interessado em questões sociais e muito envolvido nas aulas do terceiro ano. Ao final do ano retrasado ele me disse que iria para a Irlanda tentar trabalhar como voluntário em um projeto para deficientes. E ele foi. Agora, em sua visita relatou que ‘está sendo uma grande experiência’ e disse que agradecia o modo como foi ajudado a acreditar que conseguiria desenvolver ‘coisas’ utilizando seu conhecimento de Inglês da escola. Ele voltou para a Irlanda e, se tudo der certo, volta ao Brasil em outubro com o compromisso de participar de uma discussão com nossos alunos atuais. Por isso acredito que estamos fazendo mais do que apenas ensinando Inglês. (MESA-REDONDA, 11/03/2011)

7 Uma percepção sobre os estagiários

Como foi anteriormente colocado, o CA exerce um papel importante na prática de estágio na UFSC. Ao falar sobre essa prática, Inêz relata boas e não tão boas experiências. Há muitos estágios que têm resultado em experiências pedagógicas muito ricas e positivas para todos os envolvidos (alunos, estagiários, professores da turma e professores supervisores). No entanto, como já foi dito acima, para fins deste artigo, nós apontaremos além das boas experiências relatadas por Inêz. Em outras palavras, focaremos nos momentos de conflito e nos momentos em que a prática de estágio não satisfaz nem aos estagiários e, tampouco, a ela, como professora da turma.

8 O choque entre as práticas pedagógicas

Um dos comentários mais presentes feitos por Inêz é que, muitas vezes, os estagiários vêm para o CA com um conjunto de práticas e crenças diferentes e que batem com a prática de ensino/aprendizagem de Inglês dessa instituição.

Eles dizem que preparam lições baseadas no ensino comunicativo. Eles repetem isso constantemente, sem muita reflexão sobre o que significa ‘comunicativo’. Eles também acreditam que ‘bom ensino de línguas’ traduz-se por atividades lúdicas, jogos, você sabe... estilo das lições legitimadas por manuais didáticos, reconhecidos como materiais de última geração para o ensino de línguas, esse tipo de técnicas que os editoriais apontam como facilmente reproduzidas, na maioria sem ideologia, feitas para cursos livres...por exemplo, eles adoram jogos! Há uma crença que jogos na sala de aula de línguas traduzem ensino eficaz... (ENTREVISTA, 3/12/2010)

Inêz acredita que essa abordagem, em parte, é consequência da formação desses alunos durante a graduação.

A teoria discutida nas diferentes disciplinas do programa de Letras parece ainda necessitar de mais reflexões acerca do papel educacional do ensino de línguas estrangeiras. (LUCENA, 2009)

Inêz enfatiza que, nos relatórios, os estagiários refletem sobre alguns desses choques com suas abordagens. Um deles é a abordagem bilíngue para ensinar Inglês que ela tem adotado: ‘No início, muitos estagiários não aceitam o uso de português na sala de aula’, diz ela. Essa percepção da professora pode ser conferida no modo como os estagiários enfatizam esta prática em seus relatórios de estágio (RE). Abaixo, seguem alguns comentários encontrados nesses documentos sobre as aulas de Inêz:

ela não estimula a maximização do uso da linguagem na sala de aula e assim perde oportunidades de aprendizagem. (RE A)

Percebemos que, ao consentir de imediato o pedido por tradução, [a professora] facilitou a compreensão demasiadamente e perdeu uma ótima oportunidade de negociação de significados e, conseqüentemente, de maximização do uso da L.E. durante a aula. (RE B)

ao privar os alunos da exposição à língua inglesa, a professora não maximizou o aprendizado da língua, privando-os de tão importante contato. (RE C)

Com um diferente ponto de vista, ela acredita que o uso do português, intercalado com o Inglês, torna a lição mais compreensível para o aluno, causa menos ansiedade e otimiza o tempo da aula. No entanto, segundo Inêz, a falta de compreensão para os estagiários de que é possível ‘fazer coisas’ utilizando as duas línguas faz com que eles muitas vezes assumam uma atitude determinista e fatalista, acreditando que a discussão crítica de questões do dia a dia, em sala de aulas de línguas, só é possível em português.

Muitas vezes, quando eles tentam discutir problemas cotidianos e não conseguem fazer a discussão toda em Inglês, eles vão para outro extremo. ‘A curvatura da vara’, sabe? Eles fazem tudo em português. Procuram discutir questões atuais, assuntos sociais e políticos, no entanto, na maioria das vezes, sem um objetivo claro e sem nenhuma relação com o Inglês. Parece que ao prepararem suas lições e relacionar o tema com aspectos políticos e sociais, eles esquecem completamente que aquela é uma aula de língua. Parece difícil para eles, na maioria das vezes, equacionar educação para a cidadania e aula de línguas. (ENTREVISTA, 14/09/2010)

De acordo com Inêz, a causa deste problema pode ser a falta de conhecimento de práticas alternativas de ensino e a conexão dessas com os objetivos da escola:

Alguns dos futuros professores desconhecem práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas na sala de aula de modo a contribuir na construção de uma sociedade transformadora...; apresentam dificuldades e, algumas vezes até mesmo resistência em sair do modelo pré-concebido que trazem, baseado em abordagens legitimadas para o ensino de línguas...; eles mostram-se inseguros, ou arriscando um pouco mais, poderíamos dizer que eles se sentem temerosos, preferindo lidar

com o que eles já conhecem melhor, com práticas já legitimadas e assimiladas (DIÁRIO PESSOAL, 18/11/2010)

A citação acima aborda um dos elementos recorrentes na percepção de Inêz, qual seja, a falta de um ponto de vista crítico por parte dos estagiários. E a conexão desse aspecto com a prática de observação é o que discutiremos a seguir.

9 A função da Observação

A função da observação é um aspecto que está também conectado às percepções de Inêz acerca dos estagiários. De acordo com ela,

‘muitas vezes, eles não vão para a sala de aula com o propósito de aprender, mas sim, com o propósito de avaliar a professora da turma’ (ENTREVISTA, 19/09/2010)

, partindo quase sempre do princípio de que o que está acontecendo lá, em termos de práticas pedagógicas, não é bom para eles. Mesmo quando apreciam certas atividades e práticas, a ênfase de suas observações está naquilo que consideram como ‘positivo’ e ‘deficiente’. Esta percepção é reforçada pelos comentários nos relatórios dos estagiários:

Através desta primeira observação pudemos perceber diversos pontos positivos e também pontos deficientes no decorrer da aula. (RE B)

Inêz acredita que os estagiários somente observam até o primeiro nível proposto por Zeichner e Liston (1987), isto é, eles somente prestam atenção ao ‘o que’ e ao ‘como’ em relação às práticas de ensino observadas (BAZZO; DA SILVA; LUCENA, 2010). Esta percepção novamente pode ser reforçada pelo foco dado às observações pelos estagiários. Sem uma abordagem crítica, suas descrições limitam-se ao gerenciamento do grupo pela professora, como podemos perceber nos seguintes registros feitos pelos estagiários nos relatórios:

A professora tinha que ficar chamando a atenção deles a todo o momento (RE C)

, ou com seus feedbacks positivos:

a professora fez muitos elogios em relação ao desempenho dos alunos. O elogio sincero da professora foi uma boa forma de incentivar (RE A)

, ou com sua escolha de linguagem:

‘a professora iniciou a correção das atividades ressaltando cada resposta correta: ‘very well done’, ‘very good’, e até em português ‘voce estão ótimos’. (RE C).

O segundo e terceiro níveis, identificado por Zeichner e Liston (1987), o prático e o crítico, são quase inexistentes nos relatórios dos estagiários. Inêz, juntamente com os supervisores dos estagiários (BAZZO; DA SILVA; LUCENA, 2010, p. 9) relatam:

Salvo raríssimas exceções, os alunos-professores não conseguiram identificar, por meio da descrição, as pistas do significado do fazer pedagógico do professor observado e o que ele pretende com aquele fazer.

10 A invisibilidade: ‘não somos, não participamos, não construímos?’

‘Nós não vamos fazer isso fora daqui. Isto não funciona!’. Eu acredito que é isto o que, muitas vezes, eles pensam sobre o que eu faço na sala de aula. (ENTREVISTA, 3/12/2010)

O comentário acima reflete um dos mais fortes sentimentos de Inêz acerca de sua relação com os estagiários. Ela considera que os alunos-professores, em alguns casos, somente preparam as aulas de acordo com o que é sugerido por ela porque eles precisam cumprir suas horas de estágio. Como explicado acima, o estágio tem duas etapas

bem definidas, a observação e a prática. Ambas as etapas são feitas na presença do professor de inglês da turma, que é observado primeiro e que, por sua vez, observa os estagiários depois. Todo este trabalho é, ao mesmo tempo, supervisionado pelas professoras do CED, que são as professoras supervisoras oficiais e que avaliam e dão as notas para eles. Embora todo o programa seja muito bem organizado e todos que participam dele desempenham suas funções muito bem, Inêz chama a atenção de que o sentimento naturalizado é o de que o papel do professor da turma é ‘emprestar’ sua prática para propósitos de observação e, mais tarde, para a descrição nos relatórios.

Nós, os professores da turma, somos, muitas vezes, esquecidos. Sentimos-nos, em certos momentos, usados... Se aqui nos sentimos assim, imagina na escola pública estadual! Para os próprios professores de aula lá deve ser muito ruim! (ENTREVISTA, 3/12/2010).

Inêz baseia suas percepções em vários fatos. Primeiro, ela não vê, muitas vezes, seu trabalho refletido no planejamento dos estagiários:

‘Onde está o que a gente discutiu acerca das minhas aulas?’ Eu me pergunto quando eles me mostram o que prepararam para suas aulas. Onde está a minha contribuição aqui? O que nós fizemos durante todo o semestre que eu não vejo nada daquilo aqui? Meu Deus! Muitas vezes eu penso: eles não aprenderam nada comigo! O que estou fazendo não parece bom para eles! Em muitas ocasiões, durante nossas conversas, eles participam e concordam imediatamente com abordagem do colégio e eu penso: Ok, eles estão prontos, eles estão prontos para começar seu trabalho na escola, mas depois, me dou conta que eles preferem, na maioria das vezes, eles preferem as práticas por eles legitimadas. E a crença real deles é que eu estou errada! E então nós precisamos discutir e eu digo a eles que eles precisam refletir sobre isto e aquilo porque eles precisam considerar as especificidades do grupo, da escola, etc.. (ENTREVISTA, 24/02/2010)

Como uma resposta para essa situação, Inêz, juntamente com as outras professoras de turmas e professoras supervisoras da prática de ensino, tem proposto algumas alternativas em busca de mudanças. Elas têm procurado manter uma comunicação intensa entre elas e tem havido reuniões e momentos de socialização que incluem os professores de Inglês do CA, os estagiários e os professores supervisores. Ela também faz parte de uma comissão para rediscutir a prática de estágios na CA. Desse modo, há uma tentativa de relocalizar o professor da casa, aquele que tradicionalmente apenas recebe os estagiários, abrindo a porta de sua sala durante o estágio. O ponto de vista de Inêz em relação à formação de professores de Inglês é que o professor de sala de aula em escola pública deveria desempenhar um papel ativo na formação de

professores responsáveis, sujeitos de uma realidade e de uma sociedade que necessita especial atenção de educadores... formar professores comprometidos, não somente com a preocupação de ensinar o 's' da terceira pessoa do singular, mas comprometidos com a construção de um mundo melhor, comprometidos com a transformação da realidade das escolas públicas que apresentam tantos desafios e problemas. (LUCENA, 2009)

Para ela e para os supervisores do CED, o ideal seria trabalhar junto com os professores do curso de Letras, para

estimular a dúvida, desconstruir certezas, enfrentar mitos, plantar a reflexão e a crítica. Por isso, enfatizamos um plano de ação baseado na realidade que busque libertar os futuros professores de circunstâncias que possam lhes oprimir. (LUCENA; BAZZO, 2008, p. 164)

Interpretação e conclusão

Para resumir, o choque entre o professor da sala de aula (representado aqui pela voz da Inêz) e sua percepção da prática dos estagiários pode ser resumido da seguinte maneira:

Primeiro: da maneira que Inêz os descreve, os estagiários, muitas vezes, não parecem ver a diferença entre ensino de línguas em cursos livres e ensino dos conteúdos de língua adicional em escolas públicas. Para ela, a diferença é crucial. O papel do professor em cada um desses contextos é completamente diferente. Torna-se importante observar aqui que, geralmente, no momento dos estágios, muitos estagiários já atuam em cursos livres. Nessa situação, apesar de precisar seguir o estipulado pela instituição, no microcosmo da sala de aula, eles podem tomar suas próprias decisões em termos de objetivos, planejamento, atividades e, geralmente, materiais e avaliação. O último ponto é importante uma vez que são eles, sozinhos, que decidem a nota dos alunos.

Segundo: para Inêz, é possível que a educação dos alunos-professores tenha fornecido a eles uma perspectiva teórica baseada em duas concepções de linguagem muito limitadas, quais sejam: a linguagem como meio de comunicação na sala de aula e a linguagem dentro de uma tradição de ensino de línguas como disciplina escolar (CELANI, 2010, p. 130-131). Esta abordagem ‘forte’ de ensino comunicativo pode ser reforçada pela influência de livros didáticos e livros-textos originados no chamado *círculo central ocidental*, formado por Grã-Bretanha, América do Norte, Austrália e Ásia (HOLLIDAY, 1994), que é mais forte do que os esforços dela como professora da escola e da orientação dos supervisores do CED.

Terceiro: Inêz tem um sentimento da inutilidade da etapa de observação do estágio do modo como é desenvolvida. Na maioria das vezes, o único objetivo dos estagiários parece ser avaliar a prática dos professores em sala de aula com o preconceito e pré-julgamento de que o que se faz ali naquele espaço é errado e ultrapassado. Não há uma reflexão profunda e tampouco uma compreensão da necessidade da transposição didática dos saberes científicos para a sala de aula.

Finalmente, Inêz considera que muitos problemas são causados pela falta de definição acerca do papel dos professores da casa na educação desses futuros professores. É necessária a discussão e reflexão conjuntas para que os alunos-professores considerem suas perspectivas e ideologias de ensino e contemplem essas ideias em seus planos. Poucas vezes, o trabalho de reflexão e discussão com o professor da casa é contemplado e considerado nos relatórios finais, espaços de socialização

e/ou mostras de trabalhos de estágio. Geralmente, nesses momentos, a figura desse professor é apagada. Essa invisibilidade do papel tradicional do professor de aula (FURTOSO et al., 2009) reforça preconceitos, legitima e naturaliza a escola como espaço em que não acontecem coisas boas com relação ao ensino de línguas e afasta cada vez mais o futuro professor da escola pública e da Educação Básica.

Então, dentre todos os papéis que Inêz exerce em sua instituição educacional, ela escolheu aqui a sua voz de professora da turma. Como tal, ela acredita que ocupa um importante lugar na educação de professores. Além disso, ela está consciente que desfruta de uma posição privilegiada: trabalhar na Educação Básica em uma escola da UFSC, possuir um Ph.D., exercer diferentes papéis na Universidade e ter a possibilidade de ser ouvida. No entanto, sua preocupação maior é com professores de escolas públicas da rede estadual e municipal, que estão em posições menos favoráveis e cujas vozes são dificilmente ouvidas nas políticas públicas voltadas para a Educação. Da posição de professora de línguas, Inêz discute e reflete sobre muitas questões em relação ao ensino e educação de professores de línguas. Ela traz para a discussão teoria e práticas de ensino; discute o papel da observação; fala de suas interações com os estagiários e as diferentes visões de ensino/aprendizagem.

Contudo, subjacente a todas essas questões, e concordando com Furtoso et al. (2009), Inêz enfatiza o fato de que, muitas vezes, a realidade social da sala de aula passa despercebida e o professor da turma não é considerado um formador. Para ela, os esquemas pré-estabelecidos em relação à escola criam, muitas vezes, uma visão superficial e ilusória daquilo tudo que vai ao final contribuir para o estágio. O professor da turma, os objetivos da série, a instituição, o cotidiano e a experiência que os alunos trazem para a sala de aula em muitos momentos são totalmente desconsiderados. Nesse sentido, a professora enfatiza que a formação de professores deve estimular e objetivar ações coletivas e, para tanto, o contexto educacional deve ser o ponto de partida para reflexão, desenvolvimento de planos de ensino e de atividades que se queiram desenvolver nele (FURTOSO et al, 2009; MELLO, 2010; MILLER, 2010).

Ressaltamos que o importante, aqui, não é decidir quem está certo acerca de determinadas posições e de determinadas atividades

que são, sem dúvida, especificamente situadas socialmente em termos de ensino de Inglês. Queremos é chamar a atenção para a criação de condições para um diálogo local entre as duas gerações de educadores (professores das turmas e estagiários) que considerem as atividades realizadas no espaço social da sala de aula como parte inerente do estágio. Furtoso et al. (2009), seguindo Zeichner (1992 apud FURTOSO et al., 2009), afirmam que nós precisamos encontrar um balanço

entre as partes diretamente envolvidas no processo de formação: o professor supervisor, o professor do campo de estágio, que numa perspectiva de parceira, assumirá o papel de professor colaborador, e o aluno-professor. (FURTOSO et al., 2009, p. 46)

Desse modo, pode haver um diálogo que coincida em tempo e lugar no exato momento em que as mudanças sejam possíveis de acontecer e a experiência do professor da turma possa ser revalorizada como práticas de ensino que, parafraseando Pennycook (2010, p. 32), ‘não são reduzidas a coisas que’ o professor da turma ‘diz ou escreve ou lê; há um princípio organizacional subjacente a elas. E elas são sempre locais’. E é a essa ‘localização’ que Inêz se refere com

a necessidade de a realidade escolar e o contexto educacional sejam reconhecidos na sua totalidade e não de modo fragmentado e pontual. Nenhuma ‘aplicação’ de teoria e conjuntos de idéias darão resultados efetivos quando apresentados de modo puramente técnico, sem valorização de todo o conjunto da escola como uma situação que é ‘viva’ e não estagnada [.....] Esse aluno em formação precisa ser preparado para lidar com adversidades, com interrupções, com greves de ônibus, de docentes, de funcionários, etc. Precisa ser preparado para a viagem de estudo que possibilita a atividade interdisciplinar, para o debate político dos alunos, agendado de última hora, para a discussão de assuntos educacionais e delicados [...] Isso implica em uma política de formação de professores que, como lembra Penin (2001), se comprometa com problemas escolares cotidianos, com os valores da educação básica e pública e com

a história de cada instituição escolar, lugar em que mais tarde os professores formados exercerão sua profissão (LUCENA, 2009).

Em contrapartida, o estagiário contribui com este diálogo trazendo a teoria atualizada e recentemente adquirida nos programas de licenciatura. Juntos, professores e estagiários podem criar sua própria localidade (PENNYCOOK, 2010, p. 53), isto é, o espaço em que eles possam coexistir e crescer. Desse modo, podemos falar de uma sala de aula como um espaço ‘socialmente produzido’, em que as relações sociais de professores e de estagiários ‘somente possam ser entendidas em relação ao espaço em que elas estão constituídas’ (PENNYCOOK, 2010, p. 54), o que pode resultar em uma produtiva reflexão e em uma *praxis* efetiva.

Pode ser aqui, nesta ‘localização’, que nós podemos tentar responder ‘a grande questão’ recentemente colocada por Celani (2010, p. 63):

Como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas?

Referências

ASSIS-PETERSON, A. A. What are we aiming at? (Do we know it?) Interview with Pedro Garcez. *APIRS Newsletter*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 2-4, 2003.

BAZZO, V.L.; DA SILVA, M.; LUCENA, M.I.P. A pesquisa na formação (in)forma o professor reflexivo crítico?! CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 3., Taubaté, 2010. *Anais...* São Paulo, 2010.

BAZZO, V.L.; DA SILVA; LUCENA, M.I.P. A pesquisa na formação (in)forma o professor reflexivo crítico?! ENCONTRO DO CELSUL, 11., Palhoça-SC, 2010. *Anais...* Palhoça: CELSUL, 2010.

CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the local in language policy and practice*. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

CELANI, M.A.A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO M. C. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p.57-67.

CLEMENTE, A.; HIGGINS, M.J. *Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico*. London: The Tufnell Press, 2008.

FREEMAN, D. Teacher training, development and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 1, p. 179-198, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2010 [1976].

FURTOSO, V.B.; CRISTOVÃO, V.L.L.; FERRARINI, M.A.; DA SILVA M.M.; PETRECHE, C.R.C. Parceria universidade-escola: conquistas e desafios na formação de professores. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO G.; GIMENEZ, T. (Orgs.). *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: Eduel, 2009. p. 45-60.

GARCEZ, P. Proficiência lingüística ou autoconhecimento: o modelo dos cursos livres e a educação em língua estrangeira na escola regular. ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, ENPULI, 17., Florianópolis, 2003. Conferência. Florianópolis: [s.n.], 2006.

GIMENEZ, T. Language learning and language teaching: socialization, and education in Letras courses. In: ORTENZI, D.I.B.G.; GIMENEZ, K.M.P.; GIMENEZ, T.N.; CRISTOVÃO,V.L.L.; FURTUOSO, V.B.

Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de Inglês. Londrina: EDUEL, 2008. p. 134 -139.

_____; CRISTOVÃO, V.L.L.; FURTOSO, V.B.; SANTANA, I. A pesquisa participativa no desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Educação de professores de língua: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. p. 303-318.

HOLLIDAY, A. R. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KUBOTA, R. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LIBERALI, F.C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 109-128.

_____; MAGALHÃES, M.; FIDALGO, S.; LESSA, A. Educando para a cidadania em contextos de transformação. *The ESPECIALIST*, v. 27, p. 169-188, 2006.

LUCENA, M.I.P. *Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como Língua Estrangeira avaliam suas práticas*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.

_____. Questões e propostas para uma política conjunta de formação de professores. In: *SOCIALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS/2009*. Florianópolis, 2009. (Apresentação Oral).

_____; BAZZO, V.L. A metodologia de ensino de línguas estrangeira como espaço da práxis educativa: Trazendo à cena reflexões sobre

avaliação da aprendizagem. In: CARVALHO, D.C.; LATERMAN, I.; GUIMARÃES, L.B.; BERTOLOTTI, N. *Relações interinstitucionais na formação de professores*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009. p. 147-156.

MELLO, H. Formação cidadã: a produção de conhecimento via parceira universidade-escola. In: GIMENEZ T.; MONTEIRO M.C.G. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 93-108.

MILLER, I.K. Construindo parceiras universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivo. In: GIMENEZ T.; MONTEIRO M.C.G. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 93-108.

NORTON, B.; TOOHEY, K. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PENIN S.T.S.A. Formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 317-332, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200017&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 jul. 09.

PENNYCOOK, A. *Language as a social practice*. Great Britain: Routledge, 2010.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ZEICHNER K.M.; LISTON, D.P. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, v. 51, n. 1, p. 23-46, 1987.