



Formação de professores de língua inglesa em pré-serviço: faça o que eu mando e não o que eu faço

Maria Cristina Micelli Fonseca
DLE/Universidade Federal do Ceará¹

Resumo: *O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir dados de uma pesquisa realizada com professores em pré-serviço em aulas de Prática de Ensino da Língua Inglesa de uma universidade pública do nordeste do Brasil. Em consonância com o novo paradigma das áreas de Linguística Aplicada e Educação, de formar professor-pesquisador engajado na reflexão de sua própria prática pedagógica, esta pesquisa acompanhou a transposição dos construtos teóricos metodológicos discutidos ao longo do curso em atividades pedagógicas na forma de sequências didáticas destinadas ao Ensino Médio. Estas sequências foram desenvolvidas à luz dos PCN, OCEM e teorias sobre ensino de gêneros e suas atividades focaram na prática de leitura. Apresentamos uma análise de uma sequência didática e discutimos os seus resultados.*

Palavras-chave: formação pré-serviço, sequências didáticas, gênero.

Abstract: *This study presents and analyzes results from a research with pre-service teachers attending English Methodology Classes in a public university in the Northeast of Brazil. According to the new paradigm in the fields of Applied Linguistics and Education, these classes should prepare the teacher-researcher engaged in his/her own reflection upon his/her pedagogical practices. This research dealt with transpositions of theoretical and methodological constructs discussed throughout the course into pedagogical activities as didactic sequences (SD) for High School students. The aim of the SD was to improve students reading skills in the English language. The sequences were elaborated in light of PCN and OCEM (Brazilian standards) and theories dealing with genre teaching. A SD is analyzed and its results discussed.*

Keywords: pre-service teacher education, didactic sequences, genre.

1. Introdução

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico que observou um grupo de alunos de Prática de Ensino e sua apropriação dos construtos teórico-metodológicos que são discutidos ao longo do curso de Prática de Ensino.

As teorias apresentadas aos alunos estão em consonância com o novo paradigma que vem sendo discutido nos últimos anos em trabalhos tanto na área de Linguística Aplicada (LA)

¹ mcrisfon@uol.com.br



quanto na área de Educação. Estas teorias colocam um novo posicionamento ao professor de línguas, uma mudança que transforma o professor de simples consumidor de materiais e teorias para o professor-pesquisador (MOITA-LOPES, 1996).

Sendo assim, espera-se que ao término do curso de licenciatura em LE, o professor seja capaz de abandonar os modelos com os quais conviveu, muito provavelmente, durante toda a sua vida escolar, incluindo a universidade, e passe a adotar uma nova gama de conhecimento teórico-prático, que provavelmente pouco viu em ação.

Este novo papel que o professor deve assumir preconiza um profissional crítico, capaz de refletir sobre a sua prática pedagógica, além de utilizar a instrumentação linguística para gerar oportunidades de: conscientização sobre as diferenças sócio-históricas, desenvolvimento da cidadania e percepção da construção dos sentidos.

A nova proposta está em grande parte também presente nas Políticas Públicas de Ensino de Língua Estrangeira, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006). Após mais de dez anos da implantação dos PCN(op.cit.), os cursos de Licenciatura das universidades ainda buscam formas de preparar os futuros professores para atenderem estas novas demandas.

Tanto os documentos oficiais prescritivos que abordam os objetivos e os conteúdos a serem contemplados no Ensino Básico, quanto os modelos presentes nas publicações em LA, pode-se observar a proposta de formação de professores de Língua Estrangeira que vejam na sua prática a responsabilidade de formar um cidadão com conhecimento discursivo e linguístico sobre a língua estrangeira. Esta perspectiva de educador deve obrigar o professor de LE a ter uma visão mais ampla da sala de aula e do seu agir educativo.

A fim de alcançar estes objetivos, as disciplinas que compõem a Prática de Ensino passam a ser espaços privilegiados para a construção deste conhecimento necessário para reflexão crítica sobre a prática pedagógica. É neste período que se deve engajar os alunos-professores em atividades pedagógicas que lhes possibilitem vivenciar a sala de aula concretamente, através da construção de materiais que reflitam seus conhecimentos teóricos e metodológicos e ao mesmo tempo, permitam a reflexão contínua. Vale a pena salientar que é durante essa etapa, geralmente no final do curso de licenciatura em LE, que o futuro professor entrará em contato pela primeira vez com muitas das questões teórico-práticas que sustentam este novo paradigma.



O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar as experiências de um grupo de alunos em pré-serviço, de uma universidade do nordeste do Brasil durante o curso de Prática de Ensino. Em consonância com os PCN de LE e as OCEM, os professores em pré-serviço desta universidade se prepararam para construir modelos didáticos de gêneros através da produção de sequências didáticas (SD), e sua subsequente utilização nas aulas de regência (parte obrigatória do estágio supervisionado do curso de licenciatura).

A partir da análise das SDs dos alunos-professores no que tange a transposição de conhecimentos em material pedagógico e sua aplicação em sala de aula, pretendemos contribuir para a reflexão sobre a formação do professor em pré-serviço frente aos novos paradigmas, e o papel a ser desempenhado pelas disciplinas que compõem a Prática de Ensino. A análise deste baseou-se na investigação semântica (BRONCKART,1999) que permite detectar representações do agir humano manifestadas em textos.

2. Formação e Gêneros

Moita Lopes (1996:181) defende que o professor receba conhecimento sobre linguagem para perceber a natureza social desta e poder se engajar e envolver outros em práticas discursivas tanto oral quanto escritas: *Ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais* (MOITA LOPES, 1995, apud MOITA LOPES, 1996).

É necessário que o professor de LE esteja consciente das relações de poder implícitas no uso da linguagem e seu caráter político e histórico-cultural (FREIRE, 1970). O professor de LE tem um papel crucial na desmistificação da LE e a valorização que se atribui, ou não, à cultura dos povos que falam essa ou aquela língua estrangeira. Assim, a sala de aula de línguas deixa de ser o espaço da língua como competência comunicativa deslocada do seu contexto sócio-histórico, e passa a ser a apropriação das características discursivas e linguísticas de vários gêneros e suas diferentes esferas de circulação.

Por estarem os PCN de LE fundamentados em uma visão sociointeracional da linguagem, com vistas 'ao engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social' (BRASIL,



1998:15), é necessário que se enfoque mais profundamente esta visão da linguagem para que subsidie a leitura e discussão tanto dos PCN quanto das OCEM².

Os PCN sugerem um enfoque na habilidade de leitura em decorrência das poucas horas de aula semanais dedicadas ao ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental, e Ensino Médio, visando dar subsídios às necessidades futura dos alunos, priorizam a construção do engajamento discursivo e a negociação de significados entre os participantes do discurso.

Assim, embora os PCN não adotem explicitamente a noção de gênero, sua proposta fundamentada em uma visão sociointeracional da linguagem permite que os gêneros sejam utilizados como instrumentos de ensino-aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de capacidades específicas, de forma semelhante ao apresentado por SCHNEUWLY e DOLZ (2004). Estes autores (1998) tomam gêneros como ferramentas semióticas complexas que nos permitem compreender e produzir textos. A partir dessa premissa, os autores sugerem que modelos didáticos de gênero sejam criados como objetos de ensino, com base em estudos prévios sobre as características de um determinado gênero. O processo de intervenção didática que compreende as várias etapas que levam à compreensão e/ou à produção de um determinado gênero foi chamada de sequência didática (SD).

Como tanto DOLZ e SCHNEUWLY quanto os PCN se apoiam na concepção bakhtiniana de gênero³, e a utilização deste como instrumento do agir educativo do professor, a adoção da proposta de sequência didática (SD) parece servir tanto à reflexão didática quanto à leitura e letramento críticos, através da identificação das ideologias na materialidade linguística do discurso, conforme propõem as OCEM (2006).

A escolha de um gênero a ser ensinado pressupõe tanto a investigação do contexto de ensino, envolvendo o levantamento das condições sócio-históricas dos alunos para a determinação das necessidades destes como futuros cidadãos, assim como a análise da capacidade linguística já adquirida por estes.

O modelo de gêneros permite ainda que o professor não se pautе exclusivamente pela possibilidade de oferta de material linguístico autêntico, mas primordialmente, pela oportunidade de se abordar as necessidades discursivas de um grupo de aprendizes,

² Estamos adotando os princípios básicos semelhantes dos PCN e das OCEM, embora existam divergências entre as propostas dos dois documentos, elas não fazem parte do enfoque dado à pesquisa.

³ Gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1975).



materializando-se na escolha de um modelo pedagógico que atenda tanto às questões de cidadania, inclusão e letramento crítico quanto ao ensino de compreensão e construção de enunciados pertinentes para aquela comunidade⁴.

Ademais, a adoção do modelo didático de gênero permite que o futuro professor reflita sobre a tríade didática – sujeitos (alunos e professor), objetivo do conhecimento e ferramenta – a fim de justificar suas escolhas e guiar suas atividades (CRISTOVÃO, 2002 apud SZUNDY e CRISTOVÃO, 2008).

A sequência didática que foca no processo de aprendizagem em espiral (PASQUIER e DOLZ, 1996 apud ROJO, 2001) pode promover o processo de ensinar/aprender sendo continuamente avaliado e reelaborado à medida que é confrontado ao contexto escolar. Desta forma, o futuro professor deve desenvolver competências relacionadas à conformação de instrumentos pedagógicos ao contexto de ensino, governamental e institucional.

Os PCN enfatizam que para a construção de significados de natureza sociointeracional são necessários três tipos de conhecimento: o de mundo, o linguístico e padrões de organização textual. O conhecimento de mundo refere-se ao pré-conhecimento que todos têm e pode remeter ao conhecimento espontâneo defendido por Vygotsky (1934/1998). O conhecimento linguístico é o que permite que escolhas linguísticas e discursivas sejam feitas de acordo com o contexto que se encontra ou se enderece o falante. Já a organização textual diz respeito às rotinas interacionais de textos escritos e orais diversos.

O aluno já traz o conhecimento de mundo para a escola, mas é lá que aprimora o conhecimento linguístico e constrói o conhecimento da organização textual, que seriam o conhecimento científico. A interação do conhecimento científico com o conhecimento prévio produz um desenvolvimento discursivo que deve acompanhar os demais desenvolvimentos do futuro cidadão.

Do exposto anteriormente, podemos dizer que os PCN têm um caráter inovador se comparado a outros documentos oficiais já elaborados no Brasil, contudo a transposição didática destes princípios às práticas de sala de aula requer amadurecimento teórico e prático dos professores. Estas ações dependem da formação inicial e continuada destes, e disposição da academia para atender essa demanda de forma efetiva.

⁴ Os PCN agrupam os gêneros em função de sua *circulação social*, ao passo que Dolz e Schneuwly, os agrupam pela capacidade de linguagem.



3. A Pesquisa

Fizeram parte dessa pesquisa sete graduandos do oitavo semestre do Curso de Letras Português-Inglês de uma universidade pública no Ceará. Eles receberam instrução ao longo de duas disciplinas no primeiro módulo de Prática de Ensino em um total de 96 horas. Em uma das disciplinas, que continha 64 horas, foi feita leituras teóricas e discussões acerca de visões de língua, aquisição e aprendizagem, abordagens pós-comunicativas e ensino de habilidades. Nesta disciplina os alunos também devem cumprir estágio de observação de aulas.

Como parte da observação, os alunos deveriam investigar quais gêneros eram mais pertinentes para aquele grupo, segundo interesses, faixa etária, etc. A partir desse levantamento os alunos deveriam levantar um gênero que fosse de encontro às necessidades dos alunos a fim de formar cidadãos, em conformidade com os PCN e OCEM.

Na outra disciplina, com 32 horas, foram feitas as leituras sobre a noção de gênero, com ênfase em Bakhtin; sobre a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky para dar subsídios à leitura dos PCN e das OCEM. Na sequência foi lido e discutido o capítulo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004:97) que apresenta como se constrói uma sequência didática, 'um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito'.

Foi observado que os alunos chegavam a esta disciplina no final do curso com conhecimentos insuficientes sobre gênero para que entendessem a proposta dos PCN. Tal constatação obrigou que o tópico fosse revisto⁵ durante a disciplina, ocupando tempo que deveria ser dedicado à confecção dos construtos pedagógicos.

Além de maior ênfase nas questões discursivas que aparecem tanto nos PCN quanto nas OCEM, a orientação teórico-metodológica na formação destes professores procurou contemplar, ainda que minimamente, pela falta de tempo, outras visões da linguagem e dos processos de ensinar/aprender línguas que informam implícita ou explicitamente os materiais

⁵ Foi dada ênfase ao vínculo intrínseco entre a utilização da linguagem e as atividades humanas e como esta, na forma de enunciados, tem a função de promover a interação entre os seres humanos dentro das esferas de atividade humana. As esferas de utilização propiciam a formação de enunciados relativamente estáveis: os gêneros. Este estabelece um elo entre a linguagem e a vida social. (BAKHTIN, 1979).



aos quais os alunos foram ou estão expostos⁶, a fim de que suas escolhas sejam teoricamente informadas.

Acreditamos que este conhecimento teórico sobre a linguagem e aprendizagem de línguas habilita o professor a deixar de ser mero executor de métodos e a poder desenvolver e refletir sobre o seu agir pedagógico, suas decisões passam a ser informadas, e portanto, podem receber sua própria reflexão.

Finalmente os alunos foram apresentados ao projeto que previa a construção de uma sequência didática nos moldes propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Abaixo apresentamos no Quadro 1 uma adaptação desenhada por esta pesquisadora adaptando a proposta dos autores, originalmente para a língua materna, para a língua estrangeira:

QUADRO 1		
Estrutura Esquemática de uma Sequência Didática		
Tipo da Atividade	Objetivo da Atividade	Comentários
Oral	Apresentação da situação onde se dá o enunciado.	
Oral	Apresentação de um problema de comunicação específico que necessite de um enunciado.	
Escrita ou oral	Pedido aos alunos que produzam o enunciado na forma como imaginam.	Aqui poderão aparecer dificuldades linguísticas e discursivas na língua estrangeira. Esta fase serve como diagnóstico, pois nesse momento o professor consegue avaliar o quanto os alunos conhecem sobre o gênero, tanto linguisticamente, quanto discursivamente e, também, criticamente, como eles se posicionam a respeito de um problema. Muitas vezes o professor deve prover os alunos não somente de material linguístico, mas de uma visão mais ampla de um problema. O quanto mais próximo da sua realidade os alunos sentirem o problema apresentado, maior será a motivação durante as fases do processo.

⁶ Foi contemplada em uma das disciplinas de Prática de Ensino uma apresentação teórica breve sobre as visões de língua e as teorias de ensino/aprendizagem, a saber: estrutural/ behaviorismo, funcional/cognitivismo e social-discursiva/interacionismo.



Escrita ou Auditiva	Realização de compreensão escrita ou auditiva para que os alunos sejam expostos ao gênero.	Neste ponto os alunos observam onde estão e onde querem chegar. Caberá ao professor desenvolver atividades pedagógicas que auxiliem os educandos a percorrerem esse caminho.
Escrito ou Oral	Módulo I - n	Esta fase é composta por uma série de exercícios ou atividades que visam apropriar os alunos dos instrumentos necessários para alcançar o domínio almejado. Nesta etapa, o professor deverá de forma sistemática as questões linguísticas e discursivas da LE, de forma semelhante ao que normalmente faz um professor de LE. A diferença neste modelo é que o aprendiz sabe para que está aprendendo esta ou aquela estrutura ou este ou aquele grupo de palavras e onde vai usá-los.
Escrito ou Oral	Produção Final	No caso da LE, muitas vezes o professor pode optar por atender apenas a parte de compreensão de um gênero, escrito ou oral, sem se ater a parte de produção devido à limitação linguística dos alunos, principalmente em séries iniciais. Para efeito de fechamento do projeto, caso os alunos não tenham condições de produzir um texto oral ou escrito, pode-se sugerir trabalhos de menor complexidade linguística, mas que exijam a produção e participação pessoal do aprendiz, como opinar sobre o assunto, trazer exemplos, etc. Novamente, ressalta-se que a escolha do gênero e o contexto sócio-histórico cultural do aprendiz é de supra importância, pois pode propiciar engajamento dos alunos e desencadear desenvolvimento.

Os alunos tiveram cerca de oito semanas para trabalhar na escolha e desenvolvimento da SD. Durante estas semanas, os alunos trabalhavam fora da sala de aula e apresentavam o resultado alcançado ao professor e ao grupo na sala. O acompanhamento consistia de leitura da SD pelo professor, discussão com os alunos ou com a sala, seguido de sugestões indutivas, com o objetivo de fazer os alunos refletirem e argumentarem sobre as suas escolhas.

A maioria dos alunos optou por textos publicados em jornais, sendo que um elaborou uma receita. A SD descrita abaixo contém quatro páginas e quinze exercícios divididos em quatro momentos da SD que tenta contemplar os três níveis de conhecimento propostos pelos PCN de LE: o conhecimento de mundo, da organização discursivo-textual e o linguístico. A SD inicia-se com uma *Pre-Reading Activity* onde o conhecimento prévio dos alunos é ativado. Em seguida aparece *While-Reading Activity* com atividades de compreensão através do trabalho com estratégias de leitura: leitura geral (*skimming*) e específica (*scanning*) e inferência



contextual. Na sequência, a SD apresentava um *Post-Reading Activity*, quando os alunos deveriam discutir a notícia, fazendo comparações com a sua realidade.

O grupo escolheu uma carta do leitor publicada no jornal *The N. York Times* em 30 de setembro de 2010. A carta descreve as impressões de uma haitiana ao voltar ao seu país depois do terremoto ocorrido em 2010. O objetivo do grupo era discutir desastres naturais. Devido à extensão do texto, o grupo optou por suprimir alguns parágrafos.

O QUADRO 2⁷ abaixo apresenta uma lista das atividades que compõem a SD e relaciona-as com os objetivos propostos e que capacidades de linguagem são privilegiadas.

<p style="text-align: center;">QUADRO 2</p> <p style="text-align: center;">Estrutura da Sequência Didática Carta do Leitor</p>		
Lista de Atividades	Capacidades de Linguagem e outros conhecimentos	Relação entre os objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de Pré-Leitura <p>Perguntas em inglês: indagando que desastres naturais os alunos saberiam dizer em inglês; sobre as consequências destes desastres; se os alunos lembravam de ter lido sobre o assunto recentemente e quando; se os alunos já haviam lido sobre o Haiti e que acidente natural havia acontecido naquele país.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento linguístico (vocabulário); • Conhecimento de mundo (acidentes naturais, Haiti). 	<ul style="list-style-type: none"> • Inter-relação dos níveis de conhecimento.
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de Leitura <p>Perguntas em inglês: indagando sobre o que trata o texto; que sentimento é expresso no texto; se o aluno concorda com a opinião do autor da carta; que tipo de texto é aquele; e, se as ideias foram bem desenvolvidas e porquê.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de mundo; • Conhecimento sobre organização textual; • Conhecimento das estratégias de leitura; • Conhecimento linguístico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inter-relação dos níveis de conhecimento; • Leitura e Interpretação do texto (carta do leitor); • Autonomia na leitura através do uso de estratégias.
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade Pós-Leitura <p>Perguntas em inglês: sugere a discussão sobre desastres naturais que acontecem no Brasil; como estes fatos podem ser evitados ou minimizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inter-relação dos níveis de conhecimento; • Engajamento dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Texto em inglês: Identificação sobre Coesão; • Atividade pedindo que os alunos analisem um trecho da carta em 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento linguístico; • Conhecimento textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inter-relação dos níveis de conhecimento.

⁷ Este quadro está baseado em quadro semelhante apresentado por SZUNDY e CRISTOVÃO (2008) também descrevendo uma SD.



busca de exemplos de coesão.		
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Produção • Leitura de cinco pequenos trechos em inglês com comentários de leitores sobre desastres naturais; • Instruções em inglês pedindo aos alunos que comparem o primeiro texto (carta de opinião) aos comentários dos leitores. • Quadro apresentando formas linguísticas de expressar opinião, concordando ou discordando. • Produção de um parágrafo na LE, expressando a opinião sobre a causa dos desastres naturais e quem deve ser responsabilizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento linguístico; • Conhecimento textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inter-relação dos níveis de conhecimento; • Autonomia na leitura dos comentários dos leitores; • Autonomia na redação dos parágrafos.

Pode-se perceber através do QUADRO 2, a preocupação do grupo em construir o conhecimento sobre o uso da linguagem a fim de engajar o aluno na construção e negociação de sentidos nas atividades em LE da SD. A construção das atividades utiliza a sequência em espiral, ou seja, retornando a um ponto anterior antes de avançar ao ponto seguinte, mais complexo.

Além disso, utilizam com frequência o conhecimento de mundo dos alunos para construção do conhecimento linguístico e textual. No entanto, é somente no final da SD que a capacidade linguístico-discursiva do aluno é ativada, quando se pede que ele diga a diferença entre a carta de opinião e o comentário, ainda sem fazer menção ao gênero discursivo sendo tratado na SD.

As atividades de compreensão privilegiam apenas a compreensão geral e específica do texto, sem levar em conta que outras estratégias poderiam ser utilizadas, como cognatos e inferência lexical.

Embora haja uma atividade que mobilize a capacidade linguístico-discursiva, ela não se atrela ao sistema linguístico da língua de forma a vincular a formação discursiva ao sentido. A busca pelo sentimento passado pelo texto revela uma tentativa de buscar na escolha lexical o sentido do texto – o que o grupo chamou de sentimento -, contudo, não vai além na busca de outros discursos inseridos no interior da carta.

Nesta breve análise é possível constatar que a SD tenta dialogar com os conhecimentos construídos ao longo da disciplina de Prática de Ensino, na medida que as



atividades da SD procuram construir o conhecimento do aluno de forma contextualizada, promovendo a reflexão sobre questões locais (desastres naturais, como enchentes, seca, etc). Porém, as atividades não contemplam a identificação e apreciação das ideologias transmitidas na materialidade linguística da carta, nem a relação à situação de produção, nem quanto ao contexto histórico mais amplo. As atividades de leitura e letramento não são de fato críticos, como propõem as OCEM (BRASIL, 2006).

A própria escolha da carta do leitor permite conjecturar que houve uma preocupação maior com o ensino do conteúdo linguístico do que com o ensino de gêneros e seu papel na sociedade. Vale a pena comentar que os alunos em geral apresentaram muita dificuldade em escolher um gênero para trabalhar a SD e essa escolha tomou cerca de 3 semanas. Uma explicação plausível seria a falta de familiaridade com o manejo de textos sob essa perspectiva. Uma outra possibilidade de esclarecimento seria o foco nas questões linguísticas, e a crença de que se deve esgotar os sistemas linguísticos expressos em um texto.

Ainda dentro dessa pesquisa, foi pedido aos alunos-professores que aplicassem a SD construída durante o estágio de observação na escola pública, no estágio de regência no semestre seguinte. Houve uma resistência enorme por parte dos professores em pré-serviço neste sentido. Muitos alegaram a pequena quantidade de aulas no Ensino Médio, uma aula por semana, o que resultaria que a SD levaria muitas semanas para ser coberta. Transcrevemos abaixo o depoimento de um dos alunos que nos pareceu mais pertinente para ilustrar a discussão que fazemos na sequência:

Eu tentei aplicar a SD no começo do estágio. Queria trabalhar com e-mail. A ideia era começar com eles conhecendo esse gênero e fornecer a linguagem que poderia ser utilizada na escrita do email. Eles deveriam descrever as férias. Comecei pelos aspectos linguísticos e acabei me perdendo. É difícil organizar as aulas para que eles aprendam a linguagem, o vocabulário, gramática, uso e pudessem aplicar ao gênero. É necessário bastante exercício.

O depoimento do aluno-professor ilustra o que se percebe na construção das SDs. Privilegia-se o linguístico e o gênero é visto como pretexto para ensinar gramática. Não há atividades para ensinar gênero ou discutir a função sócio-histórica das condições de produção e das esferas de circulação dos enunciados. Os alunos parecem não poder ir além dos modelos que conhecem através dos materiais didáticos disponíveis no mercado.



4. Discussão

Os resultados parecem apontar que falta aos professores em pré-serviço um domínio sobre questões discursivas e um conhecimento mais aprofundado de gênero. A fim de que a disciplina de Prática de Ensino cumpra o papel que lhe apregoado, de ensinar aos graduandos como construir atividades com gênero, ser reflexivo e crítico, em observância às prescrições existentes nos documentos oficiais, seria necessário que os alunos trouxessem conhecimentos mais sólidos das teorias que dão suporte aos PCN e as OCEM para as disciplinas que compõem a Prática de Ensino. Dessa maneira, o enfoque na construção de materiais pedagógicos com os fins acima discutidos poderia ter maior respaldo. O que se pode pressupor a partir das observações desta pesquisa é que o conteúdo das disciplinas do curso de licenciatura na universidade, como um todo, não se atualizou para atender as novas demandas sociais. Existe a crença que cabe à Prática de Ensino ensinar uma nova proposta pedagógica. No entanto, o fato de muitas disciplinas do curso de Licenciatura contarem com a Prática de Componente Curricular, anunciando que a formação do professor não ocorre no último ano do curso universitário, mas que se estende por todo o curso de licenciatura, não é contabilizada. A leitura que muitos professores fazem sobre a função deste componente ainda é limitada a preparação e apresentação de seminários por parte dos alunos, ou ainda, pequenas aulas, sem nenhum tipo de orientação ou discussão sobre essa prática. Esse momento poderia privilegiar o conhecimento de outras práticas pedagógicas possíveis e pertinentes em um curso de formação de professores.

Em trabalho semelhante, Szundy e Cristovão (2008) descrevem as SDs construídas por dois grupos de alunos, um em uma universidade no sul e outra no norte do país. Em seu artigo, as autoras relatam que as atividades propostas nas SDs de seus alunos-professores observa-se o diálogo entre os PCN (BRASIL, 1998) e as OCEM (BRASIL, 2006) à medida que estas propiciam o engajamento discursivo do aluno de LE na reflexão sobre questões pertinentes a sua realidade. Contudo, elas também constatam que não aparecem nas SDs de seus alunos atividades que deem conta do processo crítico de leitura e letramento. Elas concluem afirmando que o saldo é positivo, uma vez que os conhecimentos dos alunos-professores são desafiados e desacomodados. O processo de elaboração, aplicação e reelaboração da SD acaba por envolver o graduando em um processo de reflexão de suas próprias ações.

Szundy e Cristovão ainda ponderam que:



Para que a utilização de SDs como instrumento no ensino-aprendizagem resulte em práticas de fato transformadoras e revolucionárias é fundamental... que o gênero, para além de mero objeto, seja tomado como instrumento no processo de ensino-aprendizagem de LE. Diferentemente da natureza estática do objeto, o instrumento no sociointeracionismo vygotskyano só pode ser compreendido nas suas inter-relações complexas com os artefatos histórico-culturais, relações essas pelas quais o instrumento é constantemente (re-definido) e transformado e pelas quais os participantes, ao mesmo tempo em que o redefinem e o transformam, são também transformados pelo instrumento. (SZUNDY E CRISTOVÃO, 2008:135)

Esta posição das autoras está em consonância com Newman e Holzman (2002) que colocam que a revolução do conhecimento se dá na ZPD, espaço em que o engajamento na atividade transforma os participantes, ao mesmo tempo, que a própria atividade é transformada. Dessa forma, ainda segundo as autoras, é fundamental que se leve o aluno-professor a posicionar-se criticamente e a construir a visão de gênero enquanto artefato sócio-cultural para que as SD sejam verdadeiramente pautadas pela leitura crítica e comprometidas com a educação emancipatória.

De outro ponto de vista teórico, propomos discutir os dados apresentados à luz dos estudos sobre crença de alunos e professores no ensino-aprendizagem. Propomos examinar as informações levantadas por um conceito mais moderno de crença, não a visão normativa (BARCELOS, 2006:18) que surgiu na década de 90 no Brasil, quando se acreditava que as crenças eram estruturas mentais estáveis e fixas, localizadas dentro da mente humana e distinta do conhecimento. Nesse modelo costumava-se julgar as ações de alunos ou professores como certas ou erradas e as ações de ambos eram vistas como uma relação de causa e efeito.

Atualmente, as crenças são vistas como dinâmicas, emergentes, socialmente construídas, situadas contextualmente e paradoxais (BARCELOS, op.cit.). Significa dizer que as crenças mudam através do tempo, se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, ao mesmo tempo, somos modificados por elas. Hoje, uma das formas de abordar o conceito de crença é situa-la na cognição, como um processo cognitivo, que nasce da natureza contextual da existência humana e da experiência, ou seja, as crenças são o resultado das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre aprendizes e entre aprendizes e professores.



Sendo as crenças dos aprendizes parte das construções e reconstruções de suas experiências (BARCELOS, 2000), fica difícil distinguir entre o que o professor-aluno sabe, pensa e acredita. Além disso, inúmeros trabalhos mostram as crenças que os professores trazem para os cursos de formação e como essas afetam a sua prática e o seu processo de tomada de decisão.

Sob a perspectiva de que as crenças dos professores em pré-serviço são construídas a partir das experiências de aprender no papel de alunos (em alguns casos também de ensinar, pois já atuam como professores) e que essas vão informar a sua prática, me parece razoável propor que o trabalho com gêneros que esperamos dos alunos-professores seja usada nas aulas do curso de licenciatura, principalmente, nas aulas de língua, para que eles tenham essa experiência sendo construída.

Percebe-se que ainda hoje, grande parte dos graduandos ainda desconhece o uso do gênero como ferramenta pedagógica tanto na exploração das ideologias transmitidas na materialidade linguística quanto na construção do letramento crítico. As razões variam entre não terem sido expostos a ela durante o Ensino médio e Fundamental, ou porque não experienciaram (também) esta prática de aula durante a graduação ainda como aluno.

A falta dessa experiência tende a ter como resultado o pouco contato com as questões discursivas. Assim, será nas disciplinas de Prática de Ensino que o futuro professor entrará em contato, provavelmente pela primeira vez, com esse construto prático-metodológico e pedagógico. Não é de se surpreender que os resultados sejam ainda longe da educação emancipatória e revolucionária proposta por Newman e Holzman (2002).

Em resumo, imaginamos ser legítimo levantar a hipótese e trazer a discussão formas mais eficazes e globais de formação de professores. Além disso, discutir como a ausência da prática de gêneros no contexto acadêmico pode estar retardando a reconstrução das crenças destes futuros professores e tornando-os ainda precariamente preparados para entregar o que a sociedade espera deles, mesmo depois de uma década da publicação dos PCN. Por não estarem suficientemente familiarizados com essa prática, a probabilidade de adotá-la torna-se pequena, aumentando a chance de alunos chegarem aos bancos das licenciaturas de línguas nas próximas décadas ainda padecendo das mesmas carências sentidas hoje.



Referências

- BAKHTIN, M.V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1929/1999.
- BARCELOS, Ana Maria. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas**. In BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Crenças e Ensino de Línguas; foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes, 2006. Pag. 15-42.
- BRASIL, SEF/MEC **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL, SEB/MEC **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF:SEB/MEC, 2006.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard, **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org. e Trad.) *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 32ª edição 1970/2002.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- ROJO, Roxane. **Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos**. In: ROJO, R. (org) *A prática da Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras/EDUC, 2001.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)** In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org. e Trad.) *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- SZUNDY, Paula; CRISTOVÃO, Vera L. **Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino e aprendizagem**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Volume: 8, Número: 1, Ano: 2008.
- VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1998.