

Observação e atuação reflexiva no estágio supervisionado de língua inglesa: somente refletir não basta

Reflective observation and reflective practice at the english supervised internship: reflection is not enough

Rosi Ana GRÉGIS (Feevale)
rosiana@feevale.br

Hilaine GRÉGIS (Unilasalle)
hilaineg@yahoo.com.br

Recebido em: 29 de maio de 2018.
Aceito em: 28 de set. de 2018.

GRÉGIS; Rosi Ana; GRÉGIS, Hilaine.
Observação e atuação reflexiva no estágio supervisionado de língua inglesa: somente refletir não basta. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 281-299, out-dez/2018.

Resumo: Considerado o componente mais prático dos cursos de licenciatura, o estágio curricular carece de discussões teóricas e pesquisas que nos façam refletir sobre as práticas e os saberes docentes. Este artigo tem a finalidade de trazer observações de acadêmicos de Letras sobre aulas de língua inglesa no ensino básico, no período que realizam seu estágio supervisionado. Para complementar essas respostas, apresentamos a visão de professores sobre sua atuação e expectativas de aperfeiçoamento profissional. Nosso propósito neste trabalho também é repensar o papel do estágio nos cursos de Letras. A pesquisa é primordialmente qualitativa e dois questionários foram respondidos por alunos da disciplina de Estágio e por professores de Língua Inglesa do Ensino Básico no Rio Grande do Sul. A base teórica para esta pesquisa advém principalmente dos estudos de Hopkins (1985), Pimenta e Lima (2004), Pimenta e Ghedin (2012), Libâneo *et al.* (2012), Martinez (2009) e Richards e Rodgers (2001). Os resultados mostram que tanto os acadêmicos como os professores se preocupam sobre a importância do estágio supervisionado e sobre a necessidade de uma formação contínua dos professores. Esses sujeitos

também estão conscientes da necessidade de se aliar as práticas pedagógicas a teorias bem alicerçadas. Sem dúvida, as práticas educativas no ensino de línguas precisam ir além da mera reflexão.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Língua inglesa. Ensino básico.

Abstract: As it is considered the most practical component of teaching undergraduate courses, the internship needs theoretical discussions and researches which make us think about the practices and the pedagogical knowledge in general. This article aims to bring undergraduate students' observations about English classes at the primary and high school, when they do their internship. To complement those responses, we present the views of teachers on their performing, and also on their professional development. Our goal is also to reflect about the role of teaching practice at Languages undergraduate courses. The research is mainly qualitative and two questionnaires were answered by students taking their English internship, and by teachers of basic schools in Rio Grande do Sul, Brazil. The theoretical ground of this research mainly comes from the studies of Hopkins (1985), Pimenta and Lima (2004), Pimenta and Ghedin (2012), Libâneo *et al.* (2012), Martinez (2009), and Richards and Rodgers (2001). The research shows that the Languages students, and the teachers as well, are worried about the importance of the supervised internship and about the need of a long-lasting development by teachers. These subjects are aware of the necessity of joining pedagogical practices to renowned theories. Unquestionably, the educational practices in language teaching must go beyond reflection.

Keywords: Teaching internship. English language. Primary and secondary education.

Introdução

O objetivo principal deste artigo é discutir questões ligadas à observação de aulas de língua inglesa na escola básica, por acadêmicos dos cursos de graduação em Letras, no semestre em que realizam o estágio supervisionado de inglês. Além disso, também abordamos um tema relevante em relação à atuação dos professores de inglês: como esses profissionais estão se aprimorando linguisticamente e o que estão fazendo para melhorar sua atuação em sala de aula. A partir disso, discorreremos sobre como as observações realizadas em aulas de professores mais experientes podem contribuir para que os acadêmicos se tornem professores mais reflexivos e assim possam ter mais clareza sobre como irão formular suas aulas e atuar de maneira significativa no ensino fundamental e médio. Também temos o objetivo de trazer questões fundamentais sobre o estágio docente no curso de Letras. Os sujeitos da pesquisa são 12 acadêmicos do Curso de Letras Português-Inglês de uma universidade da região sul do país e 30 professores de língua inglesa do ensino básico, observados por esses acadêmicos durante seu estágio supervisionado, no primeiro semestre de 2018.

Percebemos que nossos questionamentos sobre essas questões são relevantes, pois temos observado que, ao longo dos anos em que estamos atuando nas disciplinas de seminário e de estágio do curso de Letras, os relatos

sobre as aulas de língua inglesa (e também nos estágios supervisionados de língua portuguesa) geralmente trazem indagações que se repetem: as aulas geralmente são baseadas em conteúdos da gramática tradicional ou prescritiva, com atividades que não vão além de orações descontextualizadas, traduções de palavras ou sentenças, listas de verbos, alguns exercícios de compreensão de texto, enfocando somente as habilidades de escrita e leitura. Cabe lembrar aqui que nosso objetivo nesta pesquisa não é fazermos críticas contumazes sobre a atuação dos professores de língua inglesa, e sim trazermos questões que nos façam refletir sobre o assunto em questão. Não pretendemos trazer soluções para um problema infinitamente complexo, porém compreendemos a relevância de trazer à tona um debate necessário não somente para os estágios da área de Letras, mas para todos os cursos de licenciatura.

Outra questão que também merece atenção é o fato de muitos acadêmicos reclamarem que alguns professores da graduação, nas mais variadas disciplinas, não abordam a atuação em sala de aula; eles somente dão importância a teorias ou métodos de ensino sem estabelecer adequadas relações com a prática. Entretanto, há também, com certeza, professores que estabelecem essas relações e que planejam suas disciplinas de inglês, literatura inglesa, seminários e estágios, abordando as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar), assim como abordam as variedades da língua alvo, utilizam novas tecnologias (principalmente celulares e computadores), enfatizam a importância de os acadêmicos se prepararem para, em todo o tempo que for possível, utilizarem a língua inglesa em textos autênticos, ministrando a aula em inglês ou ao menos em boa parte dela. Mesmo assim, os relatos dos acadêmicos nos trazem evidências de que as aulas no ensino básico continuam sendo planejadas com demasiada ênfase em atividades de gramática, em que os alunos preenchem lacunas ou fazem traduções de palavras ou de orações. Além disso, a maior parte das aulas focaliza somente nas habilidades escrita e de leitura, e não em materiais autênticos. De acordo com Martinez (2009, p. 71), esses documentos, artigos de jornais, esquemas, fotos de publicidade, histórias em quadrinhos etc. são frequentemente percebidos como mais motivadores, mais capazes de fazer nascer a expressão pessoal e a autonomia. Além disso, por serem materiais que estão mais próximos do uso linguístico real, permitem que os aprendizes reflitam sobre o porquê de estudarem uma segunda língua. Cada vez mais os professores precisam ir além do livro didático e do que eles percebem sobre o que é ensinar e aprender uma língua estrangeira, tornando-se mais reflexivos sobre suas práticas dentro e fora da sala de aula.

Nas próximas seções, discorreremos sobre o que é ser um professor reflexivo e sobre a importância da prática de ensino nas licenciaturas. Em seguida, apresentamos a metodologia e os resultados dos questionários respondidos pelos acadêmicos e pelos professores e nossas considerações finais.

O professor reflexivo e a valorização da prática nos cursos de licenciatura

Não há dúvida de que as reflexões sobre a prática docente devem ocorrer desde o início do curso de graduação. Mas como fazer essa reflexão sem esquecermos que não há prática efetiva sem uma teoria que lhe dê suporte? Como não cair no erro de supervalorizar a prática, tornando-a um objeto que não dialoga com a teoria? Como tornar os acadêmicos professores reflexivos, no sentido de estarem continuamente buscando maneiras de superar suas limitações como professores e seres humanos frágeis e cheios de dúvidas, assim como quaisquer outros profissionais? Paquay *et al.* (2001) advertem que

lançados em uma situação de ensino sem preparação, substitutos ou professores auxiliares desenvolvem estratégias de sobrevivência que aplacam suas angústias e os ajudam no que é mais importante, mas não desenvolvem necessariamente verdadeiras competências profissionais por falta de distanciamento (PAQUAY *et al.*, 2001, p. 222).

O problema da cristalização de nossa prática pedagógica se dá à medida que deixamos essas angústias nos paralisarem, sem ter um enfoque reflexivo que nos instigue a reconstruir nossa atuação, buscando na teoria auxílio para a superação dos problemas que enfrentamos no dia a dia. O professor precisa enfrentar as dificuldades com firmeza, sem ter medo de pedir ajuda quando necessário. Muitas vezes percebemos que as adversidades que nossos pares enfrentam em sala de aula são semelhantes às nossas e que, possivelmente, discutir com eles e também com os alunos pode fazer toda a diferença.

De acordo com Pimenta e Ghedin (2002, p. 24), embora o termo professor reflexivo, criado por Schön nos anos 80¹, seja alvo de críticas por autores como Liston e Zeichner, Schön trouxe à baila uma série de discussões sobre a necessidade de buscarmos formação continuada, de prestigiarmos a pesquisa, de fazermos relações mais significativas sobre a prática aliada à

¹ Para informações mais detalhadas sobre o termo “professor reflexivo”, consultar: SCHÖN, D. A. **Cases in reflective practice**. New York: Teachers College Press, 1991.

teoria e de valorizarmos os saberes e as práticas sociais. O que tem preocupado muitos autores (LIBÂNEO *et al.*, 2014; PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2004) é o esvaziamento e a banalização do conceito professor reflexivo, pois, se cada um direcionar sua atenção somente para sua prática individual, isso por certo não acarretará mudanças na escola e nem na sociedade como um todo. Esses autores enfatizam que, além de toda essa possível falta de compreensão acerca da necessidade de os professores refletirem e agirem para que suas práticas sejam cada vez melhores e mais refinadas, há que se tomar cuidado com uma supervalorização da prática. Para Pimenta e Ghedin (2002, p. 55), toda essa discussão precisa ter o acompanhamento de políticas públicas para não se tornar um discurso vazio, ambíguo e retórico. Não há como não estudar teóricos estrangeiros e brasileiros e, a partir de seus estudos, analisar criticamente nossas práticas, bem como pensar em pesquisas que nos ajudem a entender melhor as questões sobre formação de professores.

Certamente, essas questões precisam ser revistas no estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura. É nesse momento, na maioria das vezes, que os acadêmicos realizam atividades de observação e atuação em escolas de ensino básico, a partir do 6º ano do ensino fundamental até o final do ensino médio. Apesar de os acadêmicos atuarem de outras formas, como nas próprias disciplinas de Seminário de Ensino e de Metodologia de Ensino e Pesquisa, é no Estágio propriamente dito que está a parcela “mais prática” do curso, se compararmos com disciplinas consideradas mais teóricas. Essa é sem dúvida uma das etapas mais desafiadoras para os futuros professores, é o momento de retomar o que foi lido, estudado e discutido na universidade. É o momento de observar, aprender e reaprender teorias e práticas.

A lei brasileira número 11.788, de 25 de setembro de 2008, afirma que o estágio é um ato educativo escolar supervisionado que visa à preparação para o trabalho produtivo dos estudantes que frequentam instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e do ensino fundamental, integrando o itinerário formativo do educando. No caso dos cursos superiores, o estágio é obrigatório se for assim definido no projeto pedagógico do curso, cuja carga horária é requisito para a aprovação e obtenção do diploma. Além disso, o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, objetivando o desenvolvimento dos acadêmicos para a vida cidadã e para o trabalho.²

² Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 07 out. 2018.

O estágio curricular supervisionado na universidade em que os acadêmicos sujeitos desta pesquisa estudam é um componente curricular obrigatório e se articula com o ensino e a extensão, tanto no curso de Letras, como com as outras licenciaturas oferecidas pela instituição. Dessa forma, todos os acadêmicos devem realizá-lo de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso. A disciplina *Estágio em Língua Inglesa* é oferecida a partir do 6º semestre do curso, após os alunos terem cursado no mínimo 7 disciplinas que abordam questões linguísticas, literárias e culturais em língua inglesa. A carga horária total do estágio curricular supervisionado em língua inglesa tem o total de 400 horas, que se dividem entre observações, escrita de relatórios, estudos teóricos sobre ensino e aprendizagem de línguas e atuação no ensino fundamental e médio.

Os objetivos principais da disciplina são apresentados a seguir:

- a) relacionar teoria, procedimentos de ensino e programas curriculares numa dimensão de interatividade linguística;
- b) aprofundar conhecimentos sobre recursos tecnológicos e ferramentas pedagógicas de apoio profissional;
- c) trabalhar através de projetos de ensino no nível fundamental e médio;
- d) elaborar planos de aula;
- e) elaborar, organizar e desenvolver o relatório de atuação profissional com formalidade científico-acadêmica.

Nas palavras de Pimenta e Lima (2004), estágio supervisionado é um componente imperativo no processo de formação docente, pois oferece aos acadêmicos de graduação conhecimentos imprescindíveis aos futuros professores, mostrando-os o ambiente em que os educadores atuam. Muitas vezes, será a primeira vez que os acadêmicos irão ter frente a frente situações em que irão conviver com crianças, adolescentes e adultos em ambiente de aprendizagem do ensino básico público e privado.

Na seção a seguir, apresentamos como foi realizada a parte metodológica desta pesquisa.

Metodologia e análise dos resultados

Discussão e resultados dos questionários respondidos pelos acadêmicos

No caso desta pesquisa, como nosso foco é refletir sobre as observações no estágio supervisionado de inglês, optamos por utilizar um questionário que combinou perguntas abertas e fechadas. Para algumas questões, os sujeitos podiam responder afirmativa ou negativamente; e, para outras, os sujeitos podiam elaborar suas respostas, explicando o porquê de pensarem de determinada forma. Assim, como estamos expondo procedimentos de análise qualitativa, nosso propósito é apresentar percepções subjacentes ao que está sendo respondido na maior parte das questões do questionário.

Considerando-se os objetivos deste trabalho e também as análises sobre metodologia de pesquisa a partir de autores como Prodanov e Freitas (2009) e também de Lakatos e Marconi (2010), observamos que nossa análise apresenta características de uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender fenômenos complexos de natureza subjetiva. Prodanov e Freitas (2009) afirmam que os questionários podem ter tanto perguntas abertas quanto fechadas. As questões fechadas costumam ter múltiplas escolhas ou simplesmente respostas afirmativas ou negativas. As questões abertas, por outro lado, dão maior liberdade aos sujeitos, que podem emitir opiniões sobre um ou mais assuntos. Nesta pesquisa há esses dois tipos de perguntas.

O primeiro questionário foi respondido por 12 estudantes do Curso de Letras de uma universidade do Rio Grande do Sul. Todos estão realizando seus estágios obrigatórios em inglês, no primeiro semestre de 2018, em escolas públicas de ensino básico (nível fundamental e médio) da região. As questões foram respondidas após os acadêmicos terem feito 20 horas de observação nas turmas em que posteriormente iriam realizar suas horas de prática docente.

A seguir, apresentamos o questionário respondido pelos acadêmicos:

Quadro 1 – Perguntas do Questionário

Responda as questões a seguir de acordo com suas observações no Ensino Fundamental e Médio. Mesmo quando as questões pedem respostas curtas como “sim” ou “não”, pedimos que vocês respondam o porquê de sua resposta ser afirmativa ou negativa.
1) Suas observações foram feitas em escola pública ou privada?
2) Em sua opinião, os professores observados têm conhecimentos básicos, intermediários ou avançados da língua inglesa?
3) Em suas exposições orais, os professores ministraram as aulas em português, em inglês, ou mesclavam as duas línguas?
4) As atividades escritas e as observações expostas no quadro ou em apresentações do tipo Power Point eram em inglês ou em português?
5) Quais destes tipos de atividades ocorriam com certa frequência nas aulas: gramática e vocabulário; compreensão e interpretação de textos; atividades lúdicas como jogos ou play roles; atividades com o uso de celulares ou computadores (vídeos do youtube, notícias online, jogos e visitas a sites voltados para o ensino de língua inglesa)? Cite qualquer outra atividade que você tenha observado e diga se gostou ou não dos resultados que ela trouxe.
6) Das atividades mencionadas na questão anterior, quais, em sua opinião, tiveram melhor aceitação pelos aprendizes?
7) O professor tinha boa relação com os alunos e era tolerante com eles?
8) Os alunos eram tolerantes com o professor e realizavam as atividades propostas?
9) O professor parecia ter prazer em seu trabalho?
10) Você acredita que essas observações contribuíram para a sua atuação em língua inglesa?

Fonte: os autores.

Conforme exposto anteriormente, o questionário foi enviado aos sujeitos por email, no qual solicitou-se uma resposta no prazo de duas semanas.³ Apresentaremos aqui as respostas dos acadêmicos, não repetindo informações recorrentes, a fim de respeitar a extensão deste artigo.

Reiteramos que nosso objetivo não é apontar falhas das aulas, dos professores, das escolas, das universidades. Nosso propósito é repensar o papel do estágio supervisionado nos cursos de Letras. A seguinte afirmação das autoras Pimenta e Lima (2004) elucida claramente o que queremos dizer:

(...) Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 40).

³ Foi dada aos acadêmicos a opção de responder o questionário por email, Facebook ou por cópia impressa. Todos os sujeitos optaram por responder por email ou Facebook.

Passamos, então, à análise das respostas dos acadêmicos:

Acerca das questões 1, 2 e 3, as respostas foram as seguintes: todos os sujeitos fizeram suas observações em escolas públicas da rede municipal ou estadual (RS). Na opinião de 9 sujeitos, os professores observados têm conhecimentos intermediários, apenas 2 possuem conhecimentos avançados e um dos professores possui apenas conhecimentos básicos. Quanto ao idioma em que as aulas eram ministradas, as respostas foram desanimadoras: 10 sujeitos afirmaram que as aulas eram majoritariamente em português, e somente 2 sujeitos relataram que os professores mesclavam a língua inglesa e a portuguesa nas suas exposições orais.

Sobre a pergunta 4, que versava sobre a língua exposta em atividades escritas, no quadro ou em outros materiais como em multimídia, tivemos as seguintes respostas: embora 9 sujeitos tenham declarado que os professores utilizavam principalmente a língua inglesa na modalidade escrita, dois deles relataram que somente o título dos conteúdos trabalhados e as orações em atividades gramaticais eram em inglês. Um sujeito asseverou que todas as atividades foram realizadas em português e que somente algumas palavras e frases eram escritas em língua inglesa.

Quanto à questão 5, que versava sobre a frequência das atividades trabalhadas em sala de aula (escritas e orais, com a utilização ou não de tecnologia, lúdicas, com foco na sintaxe, interpretação e compreensão de textos, etc.), houve respostas mais elaboradas, que nos fizeram concluir que os sujeitos foram bastante comprometidos nos seus relatos:

- Praticamente todas as atividades eram gramaticais e sem contexto, preencher lacunas basicamente. Raramente houve compreensão de pequenos textos e não houve nenhuma atividade de estudo de algum vocabulário específico. Não houve uso de tecnologia e foi feita somente uma atividade lúdica (jogo com perguntas em uma caixa) durante as 20 aulas observadas;
- Atividades de gramática e vocabulário eram as mais frequentes. Somente duas atividades “diferentes” foram realizadas em todas as observações: uma entrevista oral com os funcionários da escola e uma tarefa em que os alunos precisavam trabalhar com colegas com quem não estavam acostumados a conviver em sala de aula;

- Em todas as aulas, somente houve atividades no livro didático e nenhuma atividade auditiva ou de conversação. Os alunos apenas preenchiam lacunas ou completavam sentenças;
- As atividades eram basicamente gramaticais. Somente no Ensino Fundamental houve uma espécie de gincana na qual os alunos precisavam completar uma lista de substantivos de formas variadas: listando nomes que lembravam naquele momento, identificando o substantivo que faltava em orações e encontrando substantivos em cartinhas que tinham também adjetivos e verbos;
- As atividades de gramática e de vocabulário eram as mais frequentes. Porém, a professora trouxe atividades de compreensão textual, jogo de memória e uma atividade em que os alunos podiam usar computador ou celular.

Os outros sujeitos relataram informações muito semelhantes: as atividades das aulas eram basicamente voltadas ao ensino de gramática, frequentemente com orações e palavras descontextualizadas e, em algumas aulas, compreensão e interpretação de texto.

A questão 6 pedia que os acadêmicos dessem sua opinião sobre a reação dos alunos às atividades realizadas nas aulas. Dez sujeitos afirmaram que os alunos eram prestativos e gostavam principalmente de realizar tarefas em que competiam uns com os outros ou que fossem diferentes da maioria das aulas. Somente um sujeito relatou que os alunos se sentiram desconfortáveis quando foi pedido que eles realizassem as tarefas com colegas com quem não costumavam trabalhar. Um acadêmico declarou que não percebeu nenhuma rejeição às atividades propostas, mas que os alunos não mostravam nenhuma motivação em fazer as tarefas gramaticais ou de compreensão de textos. Outro sujeito disse ter ficado impressionado com a acomodação e a falta de entusiasmo das crianças e dos adolescentes. No geral, os sujeitos perceberam que muitos alunos eram receptivos às propostas de seus professores.

Essas respostas ratificaram as observações das questões 7 e 8, nas as quais os sujeitos precisavam relatar sobre a relação dos professores com os alunos, bem como descrever se os aprendizes eram compreensivos com os professores e se realizavam as atividades propostas. Quanto ao relacionamento entre os professores e aprendizes, somente um sujeito percebeu que o professor não tinha afinidade com os alunos e que o

relacionamento entre eles “não era muito amistoso”. Conforme os outros acadêmicos, os professores eram seguros, tinham boa comunicação e eram tolerantes com os alunos do Ensino Fundamental e Médio. Quanto à tolerância por parte dos alunos, as respostas também nos surpreenderam de certa forma, porque há muita reclamação sobre a indisciplina dos alunos, falta de respeito e até mesmo atitudes grosseiras em sala de aula. No caso desta pesquisa, 9 sujeitos relataram que, de modo geral, os alunos realizavam as atividades propostas e eram amistosos com seus professores. Dois acadêmicos declararam que os alunos simplesmente não realizavam as propostas de atividades e 1 sujeito relatou que os alunos faziam os exercícios, mas ficavam ociosos por boa parte do tempo e conversavam demais. Apesar disso, cerca de 80% das observações foram positivas, e esses dados nos mostram que muitos alunos estão receptivos para aprender. Faz-se necessária uma discussão fundamentada acerca da repetida afirmação de que a culpa pelo insucesso do ensino de línguas é principalmente dos alunos da escola básica.

Sobre as últimas questões desse questionário, as observações dos acadêmicos foram as seguintes:

Questão 9: O professor parecia ter prazer em seu trabalho?

- Sim. A professora era esforçada e parecia gostar do que estava fazendo. Em nenhuma aula foi mal humorada e sempre tratou os alunos com gentileza;
- Sim. A professora estava passando por dificuldades pessoais e mesmo assim era bem animada e disposta a ensinar;
- Não. A professora parecia muito desanimada com a falta de interesse dos alunos. Entretanto, nada era feito para chamar atenção ou envolvê-los nas atividades;
- As professoras pareciam sempre cansadas e estressadas, embora tentassem manter o bom humor. Uma delas trabalhava 60 horas semanais em sala de aula e, talvez por isso, demonstrasse impaciência algumas vezes.

As outras respostas para essa pergunta descreviam professores relativamente felizes e bem dispostos, confortáveis no seu ofício. Também aqui a maior parte das observações foi positiva, pois somente 3 sujeitos relataram certa monotonia ou impaciência por parte dos professores. É surpreendente, de certa forma, perceber que, apesar de todas as lacunas que sabemos existir, principalmente nas escolas

públicas de nosso país, ainda há tantos professores satisfeitos com sua profissão, tentando não esmorecer diante das dificuldades.

Por fim, a última questão tinha o objetivo de averiguar se os acadêmicos percebiam alguma contribuição a partir de suas observações das aulas de inglês no ensino básico. Os principais relatos foram os seguintes:

- Com certeza. Na teoria todo o acadêmico de Letras sabe que a aprendizagem de uma língua estrangeira não gira apenas em torno de estruturas gramaticais. A partir dessas observações, isso se confirmou na prática. Foi importante ver que as orientações recebidas pelos professores na graduação devem ser seguidas para que possamos nos tornar professores melhores e mais comprometidos com “aprendizagens mais reais” para nossos alunos;
- As observações realizadas me fizeram ver que há pontos positivos e negativos e que podemos aprender através deles. Pontos negativos: falta de recurso nas escolas; superlotação das salas; falta de incentivo da direção das escolas e das famílias dos alunos. Pontos positivos: possibilidade de evitar equívocos por parte do professor (aulas puramente voltadas ao ensino da gramática prescritiva); conhecer um pouco das estratégias utilizadas pelos professores; conhecer hábitos e perfis dos alunos; observar o nível linguístico dos alunos e dos professores;
- Sim, pois, através das observações, pude perceber a realidade do ensino e conhecer a turma em que irei atuar;
- Sim, pois tive maior contato com o ensino de inglês no ensino básico em escola pública;
- Bastante. A partir do que observei, pude modificar minha própria atuação. Faço o possível para usar a língua inglesa nas quatro habilidades e evito exercícios com enfoque apenas na gramática ou preenchimento de lacunas;
- Sim, com certeza. Através das observações, pude perceber a forma como a professora atua em sala de aula, como os alunos agem, quais turmas são mais comunicativas, mais sérias ou mais resistentes;
- Não. A professora parecia muito desanimada com a falta de interesse dos alunos e não fez nada de diferente para mudar a situação.

Todos os outros sujeitos disseram que as observações foram relevantes para sua futura atuação, tanto no estágio curricular quanto para seu futuro profissional. Dessa forma, foi importante verificar que somente um sujeito acredita que as observações não lhe trouxeram nada de positivo.

Discussão e resultados dos questionários respondidos pelos professores

No questionário respondido pelos professores do Ensino Básico, optamos por elaborar perguntas abertas e fechadas, confeccionada no *Google docs*⁴. Através desse instrumento de geração de dados, o pesquisador utiliza um questionário com questões cujas alternativas contêm possíveis respostas dos sujeitos e outras nas quais eles têm mais liberdade e podem ser criativos em suas respostas. Os 30 professores enviaram as respostas eletronicamente, via email ou Facebook.⁵

Os sujeitos responderam 8 questões gerais sobre sua atividade como professor de língua inglesa; entretanto, para esta pesquisa, só discutiremos as respostas das perguntas abaixo:

- Há quanto tempo você trabalha como professor de língua inglesa?
- Qual o seu curso de graduação? Você fez algum curso de pós-graduação?
- Em sua opinião, qual o seu nível de conhecimento linguístico em inglês?
- (básico, intermediário ou avançado)
- Que tipo de atividades você faz para aprimorar seus conhecimentos da língua inglesa?
- Você costuma ler artigos científicos ou livros que tratam especificamente sobre aquisição e ensino de línguas estrangeiras?
- Você participa de eventos, tais como congressos, seminários, palestras, cursos, oficinas da área da Letras ou Pedagogia?

⁴ Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/drive/>>. Acesso em: 25 de março de 2018.

⁵ Os acadêmicos perguntaram aos professores se preferiam responder por email, Facebook ou em cópia impressa. Todos os professores optaram por responder via email ou Facebook.

Os 30 sujeitos são professores de língua inglesa, tanto de adultos como de crianças, em instituições de Ensino Básico (Fundamental, Médio ou EJA – Educação de Jovens e Adultos) no estado do Rio Grande do Sul. Todos esses professores, em exercício na educação básica, tiveram algumas de suas aulas de língua inglesa observadas pelos acadêmicos que responderam o questionário 1. Embora haja perguntas de cunho mais geral sobre a profissão de professor, neste trabalho discutiremos apenas os questionamentos que versam sobre o nível linguístico dos sujeitos e as horas trabalhadas semanalmente, bem como eles estão buscando aperfeiçoar seus conhecimentos de inglês e também seus conhecimentos didáticos. Essa etapa da pesquisa é uma forma de verificar se as respostas dos acadêmicos de Letras sobre suas observações estão relacionadas de alguma forma às respostas dos professores sobre questões acima.

Do total desses professores, 24 são graduados em Letras Português – Inglês e já trabalham como professores de inglês há mais de 5 anos. Seis deles lecionam há menos de 5 anos e possuem graduação em outras áreas de conhecimento. 20 professores afirmam aprimorar seus conhecimentos de Língua Inglesa estudando as 4 habilidades linguísticas por conta própria; apenas 5 estão matriculados em algum curso de inglês ou têm aulas particulares; somente 6 possuem algum curso de pós-graduação na área de Letras.

Quanto ao seu nível linguístico, 22 professores declararam ter conhecimentos intermediários, e 8 afirmaram ter conhecimentos avançados. Nenhum sujeito disse ter somente conhecimentos básicos.

Um dos dados mais preocupantes que obtivemos a partir dessas respostas foi o fato de 8 sujeitos afirmarem que nunca leem livros ou artigos sobre aquisição de segunda língua. Dos 30 acadêmicos sujeitos desta pesquisa, 20 declararam nunca participar de congressos ou seminários na área de Letras ou de Educação.

A partir dessas respostas, é possível tecer inúmeras conclusões. O que percebemos é que somente um número inexpressivo dos sujeitos desta pesquisa mostra preocupação com a continuidade de seus estudos, pois poucos têm algum curso de pós-graduação, quase 30% (8 sujeitos) não leem livros ou artigos científicos, e 60% (20 sujeitos) nunca participam de eventos da área.

Em relação à pergunta sobre o nível linguístico em língua inglesa, as respostas podem ser totalmente subjetivas, pois cada indivíduo afirma o que percebe de si próprio, e, como essa é uma das questões mais delicadas que se pode fazer a qualquer professor de

língua estrangeira, entendemos que nossas constatações poderiam ser muito diferentes se tivéssemos feito uma entrevista oral ou escrita na língua alvo. Mesmo assim, se compararmos essas respostas com as dos acadêmicos, intuímos que há poucos professores com conhecimentos linguísticos avançados da língua inglesa atuando no Ensino Básico das escolas públicas, pelo menos na região de abrangência desta pesquisa.

Quanto às competências primordiais necessárias aos professores de línguas estrangeiras, Martinez (2009) é enfático ao dizer que

A globalidade de sua intervenção e os aspectos complementares de seu trabalho impõem ao professor: conhecer, é claro, de maneira satisfatória, a língua e a cultura estrangeiras; ensinar o aluno a se comunicar; contribuir amplamente para uma educação geral, propondo ferramentas para “ensinar e aprender” e uma abertura trans- ou intercultural (MARTINEZ, 2009, p. 103).

Para esse autor, o professor precisa participar do processo no qual o aprendiz define a aquisição da língua alvo, ajudando-o a não cair em armadilhas que o fazem pensar ser inapto ou sem talento para aprender uma segunda língua.

Dessa forma, se a ação pedagógica compreende todas as atividades que o professor realiza com a finalidade de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, acreditamos que não será somente dentro da escola, conversando com seus pares, que essas ações serão realmente efetivadas. Nesse sentido, concordamos com Pimenta e Lima (2004) quando afirmam que

Em sentido amplo, a ação designa a atividade humana, o fazer, um fazer efetivo ou a simples opção a um estado passivo. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de *ação* é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento (...). Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utiliza-se de mediações pedagógicas específicas (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 42).

Parece-nos evidente que um dos problemas mais graves a serem enfrentados e discutidos abertamente seja a questão dessa passividade a que se referem as autoras acima. Se a prática educativa não estiver alicerçada por interações entre os professores e alunos, se não houver uma busca para que essas ações interajam diretamente com os processos de ensino e aprendizagem, se as práticas educativas no Ensino Básico não acarretarem relações com outros segmentos da sociedade

(família, comunidades do bairro, universidade), de nada adianta relatar os problemas encontrados nas observações e nas atuações no estágio obrigatório. É preciso ir além da reflexão e trazer todas essas questões em disciplinas dos cursos de Letras desde os primeiros semestres, incentivando pesquisas que dialoguem diretamente com as questões do estágio docente. De acordo com Pimenta e Lima (2004):

Também no campo da formação de professores e dos estágios, inúmeras pesquisas têm sido produzidas para denunciar essas questões, contribuindo para uma melhor compreensão da formação a partir de estudos críticos e analíticos das práticas desenvolvidas nas universidades, mas também trazendo contribuições significativas do campo prático dos cursos de licenciatura e do campo teórico para novos encaminhamentos aos cursos de formação (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 40).

Dessa forma, enfatizamos que as transformações das práticas docentes só serão possíveis quando essas ações forem mediadas pela unidade entre teoria e prática, pela vontade de se desenvolver pesquisas que instrumentalizem e deem suporte para professores novatos, bem como para os mais experientes.

Considerações finais

Discussões sobre a chamada “parte prática” dos cursos de licenciatura em Letras são cada vez mais bem-vindas. Não há mais como nos desculparmos por não termos tempo para ler, por não nos interessarmos pelas mudanças tecnológicas, por sempre termos tarefas mais importantes do que preparar algumas aulas que se diferenciem um pouco do ensino formal, de atividades que focam somente em uma linguagem automática e repetitiva. Embora possa ser um assunto controverso, quem quer que escolha ser professor não pode apenas se queixar, sem nada fazer pelo seu aprimoramento, de que seu salário não é suficiente para participar de eventos da área, de cursos e oficinas (muitas vezes gratuitos em prefeituras e universidades), de que sua renda não permite comprar alguns livros e de que, por falta de tempo ou afinidade com seus colegas, não tem disposição para discutir sobre suas experiências em sala de aula.

Cabe lembrar que não estamos afirmando que os professores não merecem ter salários mais altos, carga horária reduzida em sala de aula e mais horas para poderem pensar e planejar suas aulas. Isso é indiscutível, e não é nosso objetivo entrar nesta contenda neste trabalho.

Em nossa opinião, tanto os acadêmicos como os professores de ensino básico e superior precisam entender os conceitos de Professor Reflexivo, sem cair em uma banalização do termo, compreendendo que ser reflexivo é estar atento à importância da prática e da teoria. Ser reflexivo é ser autônomo e entender que, em qualquer ofício, e especialmente no de professor, haverá elementos que serão perturbadores e imprevistos.

Embora nossa discussão tenha girado em torno do estágio curricular como atividade majoritariamente prática, enfatizamos que, desde o início do curso de graduação, os acadêmicos devem compreender que precisam ter formação teórica sólida. É crucial reconhecer que tanto a teoria quanto a prática (se é que é possível separarmos uma da outra) são inerentes aos nossos conhecimentos didáticos, linguísticos, sociais e políticos, sendo todos fundamentais em nosso ambiente de trabalho. Conforme Hopkins (1985, p. 128), o professor de línguas precisa desenvolver a habilidade para pensar sistematicamente e criticamente sobre o que ele e ou ela estiver fazendo. É crucial à atividade do professor uma reflexão sistemática sobre sua experiência. Para esse autor, a continuidade dos estudos dos professores se relaciona intimamente com seu crescimento pessoal.

Portanto, ao se considerar um professor reflexivo, é natural que se entenda a importância de estar sempre estudando todas as habilidades da língua inglesa e as culturas de países que falam essa língua – tanto como língua materna quanto como língua estrangeira – de estar atento às novas tecnologias que ora nos impressionam, ora nos assombram por suas mudanças constantes e muitas vezes avassaladoras. É ainda imprescindível perceber que não há como ficarmos presos às gramáticas prescritivas e aos diálogos criados mecanicamente para ensinar línguas estrangeiras, com tantos textos autênticos online à nossa disposição. Como reclamar da falta de acesso a bons livros, filmes, notícias de lugares distantes, performances de todos os tipos de música, obras de artes de museus internacionais, jogos, sites com tutoriais dos mais variados assuntos, se tudo isso e mais uma infinidade de opções estão ao nosso dispor na internet? Cabe ressaltar, também, que não estamos afirmando ser a tecnologia a solução de todos os nossos problemas em sala de aula; nosso objetivo é salientar que temos uma quantidade imensa de material autêntico que jamais imaginávamos ter há 10 ou até mesmo 5 anos atrás. O que deve sempre ser lembrado é que a formação de qualquer professor requer conhecimentos que vão muito além dos conteúdos programáticos ou dos livros didáticos. Na opinião de Richards e Rodgers (2001),

There is much more to teacher development than learning how to use different approaches or methods of teaching. Experiences with different approaches and methods, however, can provide teachers with an initial practice knowledge in teaching, and can also be used to explore and develop teachers' own beliefs, principles and practices (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 252)⁶.

Além disso, a partir do momento em que o professor entende que sua prática precisa ser reflexiva, é necessário que ele trabalhe esse conceito com seus alunos, pois somente dessa maneira os aprendizes se tornarão leitores críticos e se sentirão mais à vontade para colaborar com seus professores, trazendo efetivamente seus questionamentos para a sala de aula. Refletir é reverberar, é fazer circular o conhecimento, as ideias, os questionamentos. Refletir é não ter medo de se confrontar ou de se reconstruir. Refletir é entender que, por sermos professores, nossa intenção primeira é ajudar, instruir, aprender. Entretanto, inerentemente a tudo isso, é preciso entender que, como seres humanos que somos, temos prioridades, preferências, preconceitos, antipatias, dúvidas e inquietamentos. Que esses questionamentos sobre a vida e sobre o ofício de professor continuem a nos mover, sem nos deixar esmorecer, mesmo que precisemos dar algumas freadas no caminho para podermos seguir em frente.

Referências

HOPKINS, D. **A teacher's guide to classroom research**. Philadelphia, USA: Open University Press, 1985.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2009.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.) **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

⁶ Para o desenvolvimento do professor, há muito mais que aprender sobre diferentes abordagens ou métodos de ensino. Experiências através de diferentes abordagens e métodos, entretanto, podem oferecer ao professor conhecimentos práticos sobre ensino e podem também ser usadas para explorar e desenvolver as crenças, princípios e práticas dos professores (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 252, tradução dos autores).

_____; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2009.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.