



Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo

2011



UNESP – Universidade Estadual Paulista
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Gabinete da Coordenadora
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO**



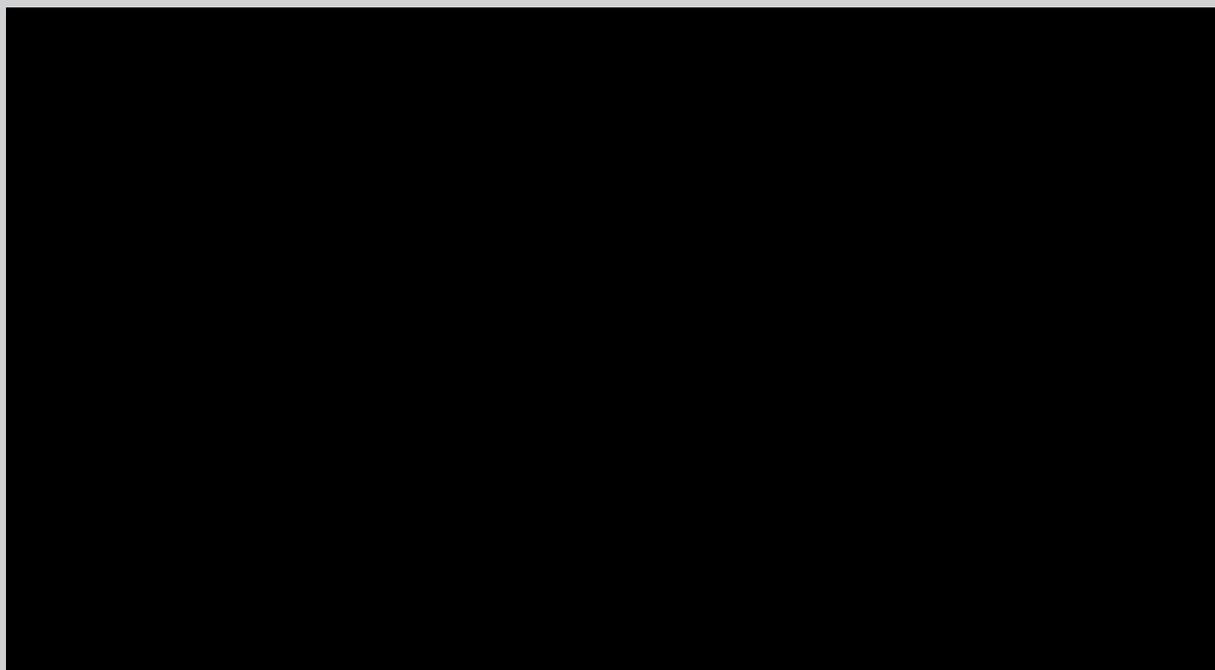


Foco na
Formação

Sumário

Vídeo da Semana	3
3. Foco na Formação	3
3.1 Crenças no processo de formação	4
3.2 O impacto da formação pré-serviço e da formação continuada	8
Referências	16

Vídeo da Semana



3. Foco na Formação

Nesta seção, as leituras abordam as crenças referentes ao processo de formação e o impacto da formação pré-serviço e continuada.

No primeiro tópico, partimos do pressuposto de que as opiniões de aprendizes e professores devam ser consideradas e que a leitura das experiências refletem na construção das práticas pedagógicas. Retomamos as várias denominações para o termo crenças e suas definições segundo as áreas de estudo.

3

Em seguida, no tópico 2, destacamos o crescimento dos estudos que abarcam a formação pré-serviço e a formação continuada. Estudos esses que têm demonstrado relevância para o ensino/aprendizagem de línguas a partir da constatação de que o domínio de regras e técnicas deve compartilhar espaço com o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

3.1 Crenças no processo de formação

Sabe-se que as crenças perpassam o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, conforme apresentado anteriormente nesta disciplina, é importante considerar as opiniões apresentadas pelos envolvidos na pesquisa. Barcelos (2001) afirma que o entendimento do conceito de crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas é válido pela possibilidade de indicar o que o aprendiz espera desse processo e o que o professor de língua estrangeira espera desse aluno.

No que concerne aos contextos de formação de professores, é comum notar a presença de crenças resultantes das experiências na universidade. Tais crenças não são apenas caracterizadas pela experiência universitária, mas apresentam, também, segundo afirma Vieira-Abrahão (2004), pressupostos, valores, conhecimentos e experiências adquiridos pelos indivíduos ao longo de suas vidas. Segundo a autora, cada um dos envolvidos no processo de formação faz uma leitura particular das experiências, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica.

Convém lembrar que existem várias denominações para o termo crenças, e diversas definições específicas para diferentes áreas de estudo. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, vale destacar as concepções de Scheib (1970), de que crenças são ficções criadas para explicar o comportamento. Para Barcelos (2006) as crenças correspondem a uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo. As crenças são coconstruídas nas experiências e resultam de um processo interativo de interpretação e (re)significação, sendo sociais, individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.

No que concerne à formação inicial¹, no caso dos cursos de Letras, o aluno-professor traz para o

1. Se você se interessa pelo tema de crenças no processo de formação inicial, sugerimos a leitura do trabalho de [Borges et al \(2009\)](#) que discute as crenças de um formando em Letras sobre ensino/aprendizagem de inglês, no contexto de uma universidade federal. Observe os instrumentos utilizados para a coleta de dados, tais como: questionário semi-aberto, narrativa e entrevista semi-estruturada.

curso sua experiência como aprendiz, além de suas outras experiências de vida. Contudo, poucos são os que têm a oportunidade de buscar uma explicitação das crenças, dos conhecimentos e dos pressupostos acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira com a qual vão trabalhar (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Ao lado de suas crenças, aprendizes e professores apresentam, também, suas expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Deste modo, as expectativas podem ser consideradas como sendo um subtipo de crença relacionado à percepção da possibilidade de atingir os objetivos no futuro imediato (SCHEIB, 1970).

Pode-se inferir que as expectativas são crenças relacionadas ao futuro, pois para regular sua autodefinição, o sujeito se compara a outros e cria expectativas sobre futuros sucessos ou falhas. A concepção de expectativas como um subtipo de crença se constitui como fator importante para estudos a respeito da formação de professores, uma vez que é comum encontrar opiniões dos alunos-formandos direcionadas à sua prática futura. Ou seja, é comum notar que uma das expectativas recorrentes em contextos de formação é a de que haveria o domínio completo da língua, sem dificuldades, transformada posteriormente em uma consciência sobre as possibilidades e os limites da aprendizagem.

Em seu trabalho sobre cognição de professores de línguas, Borg (2006) afirma que os estudos sobre crenças valorizam o que o participante de um contexto de ensino e aprendizagem *pensa, sabe, acredita e faz*. Se considerarmos o conceito de conhecimento metacognitivo como uma *porção especializada do conhecimento que constitui aquilo que o aprendiz sabe sobre a aprendizagem*, percebemos traços em comum entre os dois conceitos no que concerne à noção de que o aprendiz e o professor constroem conhecimentos próprios sobre os processos envolvidos no ensino e aprendizagem.

As crenças vêm sendo caracterizadas sob uma perspectiva contextual em estudos mais recentes (PAJARES, 1992; BARCELOS, 2001, 2004, 2007; BEDRAN, 2008; entre outros). Conforme afirma Barcelos (2001, p. 85), *as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou criar outras crenças*. É possível identificar o caráter dinâmico e interativo das crenças que só pode ser compreendido em relação a um determinado contexto, um determinado momento da vida de um aprendiz ou de um grupo de aprendizes.

As crenças não correspondem apenas a um conceito cognitivo, mas também social, por surgirem de experiências, da interação com o contexto e da capacidade de refletir e pensar sobre o que cerca os indivíduos, segundo Barcelos (2004). Em pesquisas sobre crenças, portanto, é importante não julgar sua eficiência em uma determinada situação de ensino-aprendizagem, mas sim, procurar compreender como as crenças interagem com a complexidade do contexto onde o indivíduo se insere¹.

Cabe citar a obra organizada por Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), intitulada *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*, coletânea que reúne trabalhos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. O livro está dividido em duas partes, sendo que a primeira traz estudos que têm como foco crenças do professor em formação inicial e em serviço². A segunda apresenta trabalhos que problematizam a relação entre crenças de alunos e professores, crenças e ações e os fatores contextuais que podem interferir na implementação das crenças.

Citamos, também, a pesquisa de Mestrado de Luvizari (2007), que apresenta um estudo colaborativo das crenças de uma professora da rede pública e de seus alunos ao longo de um projeto de formação reflexiva de professores de língua inglesa em serviço. O projeto era composto por duas docentes da UNESP que atuaram como coordenadoras, duas professoras de inglês da escola pública, duas discentes de pós-graduação em Estudos Linguísticos, duas discentes de um curso de graduação em Letras como participantes do projeto. O grupo envolveu-se em atividade de pesquisa-ação colaborativa a fim de investigar a prática de ensino de inglês na escola pública.

O foco do estudo de Luvizari (2007) incidiu sobre uma das professoras da escola pública cujas crenças sobre o contexto foram investigadas, bem como se o trabalho colaborativo influenciou ou não as crenças e a prática da professora participante. Como implicações do trabalho colaborativo, verificou-se que as crenças foram reforçadas e as modificações pouco

2. Para uma leitura sobre as crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira, seus sistemas, origens e mudanças, sugerimos [o artigo de KUDIESS \(2005\)](#).

3. Citamos o [trabalho de Castro Barbo \(2006\)](#) como referência a respeito do tema de crenças e expectativas de professores de língua inglesa e sua influência no aprendizado. Observe os dados coletados, tanto por meio de entrevistas gravadas com os professores como por meio de um questionário, no contexto do ensino fundamental da rede pública do estado de Goiás.

significativas na prática de ensino da docente participante. Os resultados parecem estar relacionados à força da experiência como aprendiz de língua inglesa e como docente de LE por longo período, experiências que parecem ter sido mais significativas que aquelas vivenciadas durante a iniciativa de formação continuada. A autora aponta que, além disso, os dados parecem estar relacionados, também, à atribuição de crenças aos aprendizes com quem trabalha, justificando, assim, a própria prática sobre a qual encerra questionamentos e novos desafios.

A tese de Doutorado de Sturm (2007) teve seu foco investigativo nas crenças de dois professores de inglês como língua estrangeira em serviço, estabelecendo uma relação entre as crenças e a consciência crítica e a capacidade reflexiva. A pesquisa teve como objetivo principal o de evidenciar, descrever e caracterizar as crenças de profissionais em processo de formação continuada. A pesquisa, um estudo de caso qualitativo-interpretativista com enfoque sócio-histórico, buscou evidenciar e descrever as crenças das participantes, o que possibilitou a compreensão da maneira de refletir e das ações pedagógicas das profissionais participantes. Os resultados apontam que as crenças se caracterizam como individuais, porém são passíveis de transformações, condicionadas ao contexto sociocultural dos indivíduos, e assim, caracterizadas dinâmicas e sociais.

Em ambiente virtual, cabe citar Mesquita (2008) que investiga a relação entre crenças e avaliação no contexto Teletandem³, com o objetivo de identificar as crenças sobre avaliação da interagente brasileira e de sua professora-mediadora e a relação dessas crenças com o processo de ensino e aprendizagem no referido contexto. O autor destaca o papel fundamental das crenças na prática avaliativa das participantes e afirma que as crenças da interagente brasileira, uma aprendiz de inglês como língua estrangeira e formanda em um curso de Letras, variam nos momentos da interação no papel de aprendiz e no papel de ensinante, o que pode indicar um processo de transformação das crenças durante o processo de formação.

4. Sugerimos que visite o sítio do projeto Teletandem para consulta a respeito de pesquisas sobre crenças realizadas neste contexto. O [link de produções científicas](#) e também no [link Teletandem News](#), trazem muitas pesquisas a respeito de crenças.

Uma vez que os professores trazem suas crenças para seus cursos de formação e para suas salas de aula, bem como seus pressupostos, valores, conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de suas vidas, segundo Vieira-Abrahão (2004), é importante que se ofereçam oportunidades para que os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas

possam tomar conhecimento de suas crenças e refletir não somente sobre a teoria mas, também, sobre sua prática de sala de aula a fim de que possa se tornar um profissional mais crítico e autônomo.

Vamos refletir?

A partir da leitura realizada, elenque definições e características concernentes ao termo 'crenças'.

3.2 O impacto da formação pré-serviço e da formação continuada

Vamos refletir?

Refleta sobre sua formação enfocando dois momentos distintos, a formação pré-serviço e a formação continuada.

Você consegue elencar adjetivos/ações que descrevam os momentos supracitados?

É possível perceber mudanças em sua postura e em sua prática pedagógica?

As pesquisas na área de formação de professores desenvolvidas recentemente no Brasil têm a preocupação de construir um referencial teórico sobre formação que considere as demandas do contexto social brasileiro, segundo Baffi-Bonvino (2007). A visão do professor como alguém que apenas implementa ideias de outros não é mais aceita, uma vez que deva ser visto como profissional dotado de autonomia para tomar decisões (GIMENEZ, 2004). Consequentemente, os estudos sobre formação de professores passam a ter grande relevância para a área de ensino e aprendizagem de línguas, já que a formação contextualizada, e não mais centrada no domínio de técnicas, representa a real necessidade para esse novo cenário, segundo Gimenez (2004).

Essa situação de mudança, segundo Baffi-Bonvino (2007), vai ao encontro dos anseios dos envolvidos nas pesquisas sobre educação, durante muito tempo orientados pela racionalidade técnica, ou seja, quando profissional é aquele que soluciona problemas por meio de técnicas e da aplicação de teorias e métodos. Conforme afirma Vieira-Abrahão (2004), o professor era

um simples consumidor e aplicador de teorias. Giroux (1997) também defende a ideia de que o trabalho do professor não pode ser puramente instrumental ou técnico, mas um trabalho intelectual; e argumenta que, se há na capacidade humana a integração entre pensamento e prática é possível perceber os professores como profissionais reflexivos. Para Gimenez (2004), o modelo reflexivo de formação é o mais adequado para atender ao dinamismo e à contextualização desse tipo de trabalho⁴.

A existência de uma tensão entre as teorias sobre ensino-aprendizagem, construídas pela academia, e a prática, pessoal de cada aluno-professor, pode ser sugerida devido ao fato de que, conforme aponta Cavalari (2009) de acordo com Johnson (1999) e Vieira-Abrahão (2002), as experiências de se aprender a ensinar através de observação e participação de aulas têm um impacto mais duradouro no tipo de professor que se pretende ser do que o conteúdo discutido ou a prática pedagógica desenvolvida nos programas de formação de professores. E essa tensão poderia, idealmente, ser resolvida pelos programas de formação de professores.

Sob a perspectiva da Linguística Aplicada, e de acordo com Vieira-Abrahão (2006) e Liberali (2006), é por esse motivo que a formação do professor de línguas, assume um caráter essencialmente teórico-prático. É interessante notar que as perspectivas apresentadas pelas autoras a respeito de como as pesquisas e os programas de formação buscaram a transformação da prática docente refletem a evolução das concepções de língua(gem), ensino e aprendizagem, uma vez que se reconheça que qualquer programa de formação de professores é construído a partir de uma concepção de ensino, seja implícita ou explícita, que define os procedimentos utilizados, as habilidades e o conteúdo desenvolvidos, entre outros aspectos⁵.

5. Para uma discussão aprofundada sobre pesquisas na área da reflexão, sugerimos a leitura da tese de doutorado de [Siqueira \(2009\)](#).

6. Para saber a respeito do histórico do currículo mínimo dos cursos relacionados à formação de professores de língua estrangeira, sugerimos: 1) a leitura do artigo de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), intitulado [A formação do professor de línguas estrangeiras](#). O artigo corresponde ao trabalho apresentado no I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996; 2) a leitura do [artigo de LEFFA \(2001\)](#), intitulado **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**.

Em situações de formação pré-serviço, conforme aponta Cavalari (2009), cabe notar que (i) as teorias sobre linguagem; (ii) ensino e aprendizagem; e (iii) abordagens e métodos de ensino continuam tendo lugar na construção de um repertório de ações por parte do professor. Isso sugere que a tensão teoria-prática estaria permeada por uma atitude crítica e não prescritiva por parte do formador que apoiaria o futuro professor no desenvolvimento de uma postura reflexiva.

Observa-se, portanto, que a reflexão torna-se um conceito-chave na área de formação de professores na era pós-método. De acordo com Zeichner e Liston (1996), Pimenta (2002), Zeichner (2003) e Vieira-Abrahão (2006), para superar a perspectiva positivista de reflexão enquanto verificação de resultados da prática pedagógica é necessário considerá-la como uma:

prática coletiva, dentro de uma dimensão social e política, que tem por foco a compreensão das práticas pedagógicas que se constroem em sala de aula e as conseqüências dessas práticas para professores, alunos, instituição e sociedade (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006 apud CAVALARI, 2009)

A proposta de vários autores, segundo Baffi-Bonvino (2007), tanto no cenário internacional e como no cenário brasileiro, é a de que o professor deixe de ser um técnico para ser um *investigador da sala de aula* (STENHOUSE, 1975 apud PÉREZ GÓMEZ, 1991), um *prático reflexivo* (SCHÖN, 1991), um *prático autônomo*, com a capacidade de criar as próprias ações, de lidar com a complexidade do real e de resolver situações problemáticas com seu conhecimento e saberes práticos no que diz respeito à prática docente, segundo Pérez Gómez (1991).

As pesquisas iniciais no campo da reflexão corroboravam a capacidade de refletir sobre a prática como fator essencial para o desenvolvimento profissional, como mostram os trabalhos de Dewey (1933, 1938?) e Schön (1983, 1987). Estes autores muito colaboraram para o campo da reflexão, de acordo com Dutra e Mello (2004). No entanto, também sofreram críticas. As ideias de Schön, por exemplo, foram criticadas quanto ao encorajamento do individualismo quando a reflexão é entendida como *um olhar para dentro*, e também no que diz respeito ao papel da prática, pelo caráter limitado que a reflexão exerce como forma de pensamento sobre a própria prática, podendo levar a *um praticismo* exagerado (GIMENEZ, 2004). Do mesmo modo, Dutra e Mello (2004) colocam que a reflexão não deve se limitar à prática em si, mas abranger também as experiências passadas do professor, levando em consideração sua vida

como aluno e como professor.

As considerações teóricas tecidas até aqui são relevantes uma vez que a reflexão se caracteriza por ser um processo que não visa apenas às experiências práticas, mas também às crenças, aos afetos, aos valores, às questões políticas e sociais, por não ser um processo independente do conteúdo e de seu contexto. Zeichner (1993) afirma que o contexto é muito importante e que o professor, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho que interferem na sua prática, como as sociais e políticas.

Assim, é necessário um “empoderamento” por parte do professor e a busca, para a área de formação de professores, de escolhas informadas e fundamentadas, que resultem na reflexão coletiva entre os envolvidos no processo de formação, na troca de conhecimentos, nas experiências e ações compartilhadas, para que a formação do professor crítico e reflexivo possa ser uma realidade.

Cabe, também, ressaltar que o ensino de línguas tem crescido consideravelmente no cenário brasileiro devido a muitos fatores, dentre os quais a globalização e as demandas do mercado de trabalho para os mais diversos profissionais, de acordo com Baffi-Bonvino (2007). Os avanços tecnológicos e científicos se tornam obsoletos muito rapidamente e, assim, o conceito de educação definitiva não faz sentido (MATEUS, 2002), o que torna necessária a formação de pessoas capazes de questionar os conhecimentos considerados verdadeiros e assim propor novas elaborações.

A Linguística Aplicada tem apresentado uma profusão de pesquisas que muito pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e é colocada como área do conhecimento privilegiada para responder aos desafios práticos de situações que envolvem a linguagem e o seu ensino (GIMENEZ, 2005) no mundo real. As pesquisas na área educacional se tornam cada vez mais relevantes ao afirmarem que o papel da educação contemporânea é o de formar pessoas capazes de participar na construção de uma sociedade justa e que estejam preparadas para lidar com as transformações do mercado de trabalho e do mundo⁶.

7. Sugerimos a leitura do trabalho de Silva (UFS-Car) e Margonari (UNESP), intitulado Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de língua inglesa, para que você observe a utilização e os objetivos dos procedimentos de pesquisa, bem como a seção 4.1 sobre os aspectos positivos da relação teoria e prática.

No que diz respeito aos cursos de formação, é desejável que a prática de pesquisa durante a licenciatura seja ampliada com a finalidade de estimular o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Tal intuito é válido para que não haja simplesmente a reprodução de conhecimentos ultrapassados e distantes das necessidades contemporâneas.

Portanto, o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores, seja inicial ou continuada, é importante para que o professor moderno esteja em constante educação por meio da pesquisa e de questionamentos advindos de sua própria prática. Os professores precisam ser estimulados a pesquisar e a “(re)criar criticamente alternativas educacionais coerentes com suas realidades e com os anseios dos tempos modernos”, conforme afirma Mateus (2002, p. 11), e juntamente com os alunos, são reconstrutores dos saberes e ambos devem buscar a autonomia.

As pesquisas no cenário de formação inicial de professores de línguas e sua formação continuada, ou em serviço, têm sido tratadas por muitos trabalhos que reúnem estudos e reflexões que analisam situações de ensino e aprendizagem relacionadas à formação e à atuação de professores de língua estrangeira em diversos contextos (vide, por exemplo, CONSOLO & VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Esses estudos buscam entender às necessidades dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em razão dos desafios que a formação de professores impõe ao campo da Linguística Aplicada.

Gimenez (2005) apresenta alguns dos muitos desafios da formação de professores que, segundo a autora, são considerados mais prementes e estão entrelaçados por conta dos elos que estabelecem com os contextos em que ocorre a formação e os fatores externos que a influenciam. Os desafios são: a definição da base do conhecimento profissional, a relevância das pesquisas para a formação, a articulação entre teoria e prática, o impacto e a sustentabilidade das propostas resultantes de pesquisas, a relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores, a questão da identidade profissional dos formadores e o grande desafio da integração das formações inicial e continuada. Esses desafios foram considerados como parte do quadro educacional mais amplo, apresentando como questões centrais, a relação entre teoria e prática nos programas educativos e as transformações necessárias em decorrência das limitações da teoria como direcionadora da prática.

Esses desafios são baseados em três pressupostos. O primeiro pressuposto é o entendimento de que a formação é um processo de aprendizagem que considera o aluno-professor e seus conhecimentos, em que a formação conta com um mediador mais experiente, tanto na fase inicial como na continuada, e com ferramentas que permitam a articulação dos conhecimentos adquiridos durante experiências anteriores e atuais. O segundo engloba a formação de professores como um processo orientado para a tomada de decisões, sendo necessário que os propósitos da educação profissional sejam explicitados e negociados durante o processo com os participantes. O terceiro deles é que a formação de professores consiste em um projeto político para transformações sociais, em que as ações dos envolvidos não são neutras ou desinteressadas. Os projetos educativos são vistos como intervenções de caráter político.

Uma tentativa de sistematização da complexidade da linha de pesquisa de formação de professores de línguas é apontada por Gil (2005). Em seu estudo, a autora propõe a integração entre os trabalhos da área por meio de uma maior divulgação eletrônica de estudos, periódicos e revistas e também, a implementação de projetos interinstitucionais.

Um projeto de pesquisa desta natureza é atualmente desenvolvido por Consolo (2005), em contextos de quatro instituições públicas e três particulares de cursos de formação de professores no Brasil, mais especificamente nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. O projeto tem como objetivo analisar a questão da proficiência oral em língua inglesa de professores de ILE que, a partir de subsídios teóricos e experimentais, tem como foco a reflexão de dados que possibilitem a definição de aspectos da linguagem a serem considerados no estabelecimento de parâmetros da proficiência. O projeto ainda aponta que os alunos ingressantes e os formandos em Letras têm perfis, objetivos e níveis de proficiência em Língua Inglesa distintos, e as competências e crenças dos alunos-formandos resultam das experiências relacionadas à universidade.

Projetos desenvolvidos pela UFMG, como o [EDUNCOLE](#), coordenado por Dutra e Mello (2002), e o projeto ARADO⁷, coordenado por Paiva (2002), o programa sobre formação contínua do professor de inglês, com participação de docentes da PUC de São Paulo e com financiamento da sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo (CELANI, 2002), bem como

8. Se você se interessa em desenvolver uma pesquisa sobre formação continuada, visite o [sítio do projeto ARADO](#).

pesquisas sobre o processo de formação continuada de professores apontam para a questão da reflexão sobre as práticas dos professores, sobre suas representações acerca do ensino e aprendizagem de uma disciplina, sobre os objetivos a serem alcançados, sobre os conteúdos a serem ensinados, bem como sobre a coerência interna de suas ações educacionais, uma vez que a formação contínua de professores, voltada não somente para a competência teórica, mas também para a prática, não só pode como deve ser vista como um trabalho conjunto de construção de conhecimentos científicos, conforme afirma Machado (2004).

Passamos agora a citar algumas pesquisas desenvolvidas sobre o presente tema. A tese de doutorado de Daniel (2009) aborda a questão da formação de professores de línguas e envolveu uma formadora e sete alunos-professores da disciplina Prática de Ensino em contexto de universidade privada. A pesquisa enfoca as ações práticas e o discurso da formadora na busca pela interação entre os componentes teóricos e práticos, e como tal interação é percebida nas ações e nos discursos dos alunos-professores durante as aulas e na realização de seus projetos de estágio supervisionado. A autora afirma que os estudos na área de formação de professores de línguas (GIMENEZ, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002 apud DANIEL, 2009) apontam para a necessidade de uma proposta de formação na qual o professor não mais fique atrelado a modelos e pacotes previamente definidos que nem sempre são adequados ao seu contexto e o paradigma reflexivo (DEWEY, 1997; SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1993; KUMARAVADIVELU, 2003 apud DANIEL, 2009) pode atender tais necessidades. Por ser um processo gradativo, demanda reflexão e aprofundamento teórico (VIEIRA-ABRAHÃO, 1999) e seu principal objetivo é a promoção da autonomia do professor, o que lhe confere poder e responsabilidade.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa utilizou instrumentos e procedimentos que incluíram questionários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, observações de aula, sessões de história de vida e de visionamento. De acordo com a autora, os resultados apontam para as complexidades e as incertezas da formadora quanto a real promoção da autonomia de seus alunos, quanto à coerência entre o programa proposto e a prática efetiva e quanto ao papel da teoria acadêmica dentro do processo de formação inicial. Os resultados sugeriram também divergências entre as culturas de ensinar e aprender dos alunos-professores e da professora-formadora, sendo que alguns alunos-professores apresentaram expectativas de uma postura diretiva da formadora, contrapondo-se às suas propostas que visavam à descoberta e à auto-

nomia dos mesmos. No que concerne aos alunos-professores, os resultados sugeriram que há uma visão dicotômica sobre teoria e prática, sendo a teoria percebida como direcionadora da prática. Já as crenças apresentaram-se preponderantes nas tomadas de decisões para suas ações pedagógicas e a competência linguístico-comunicativa pouco desenvolvida de alguns deles comprometeu o desenvolvimento de outras competências vitais (ALMEIDA FILHO, 2006) para a formação desses profissionais.

Oliveira (2004) apresenta uma discussão da análise da prática de três professores, as limitações de programas de formação de professores que se restringem ao desenvolvimento de conhecimentos técnicos, por não preparem os alunos-professores adequadamente para as realidades da sala de aula. A autora aponta a necessidade de implementação de orientações que estimulem o professor a sentir necessidade de investigar, refletir criticamente sobre o processo de ensino e aprendizagem e assim, conseqüentemente, sobre a prática.

No que concerne ao contexto virtual de ensino de línguas, Cavalari (2009) menciona o fato de que diferentes autores apontam que a prática crítica reflexiva pressupõe o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação por parte do professor, uma vez que o ciclo reflexivo (BARLETT, 1990; WALLACE, 1999 apud CAVALARI, 2009) ou o desenvolvimento da consciência crítica (TELLES, 1998 apud CAVALARI, 2009) envolve (i) observação e identificação de problemas na prática, (ii) busca de informações que possam embasar a reflexão sobre e na prática, (iii) compartilhamento e discussão das reflexões acerca das possíveis razões para as ações pedagógicas; (iv) ajuste das ações em direção aos objetivos.

Esses pressupostos são de extrema relevância para a pesquisa de doutorado de Cavalari (2009), já que explicita a importância da autoavaliação para a aprendizagem, seja de uma língua ou de uma profissão. Além disso, sugerem a necessidade de desenvolvimento de um conceito de ensino, por parte do professor pré-serviço, que se baseia na realidade local, ou seja, nas condições do contexto e nas necessidades do aprendiz. Essas são questões cruciais para a compreensão e operacionalização dos conceitos de autonomia e colaboração/reciprocidade em relação aos conceitos de ensino e aprendizagem coerentes com a prática do tandem, conforme se discutiu na seção anterior. Isso quer dizer que o processo de formação pode promover o tipo de reflexão que ajuda o participante do projeto Teletandem a valorizar o papel que ambos os parceiros têm a desempenhar como ensinantes-aprendentes de línguas.

Segundo Cavalari (2009), diferentes instrumentos e abordagens são sugeridos a fim de promover a prática crítica e reflexiva, dentre eles destacam-se: (i) confecção de diários (ou journals) sobre os eventos mais significativos da prática pedagógica ou, no caso do teletandem, da interação; (ii) confecção de autobiografias e autonarrativas; (iii) registros das aulas ou das interações em áudio e/ou vídeo; (iv) visualização; (v) questionários; (vi) observação. Espera-se, assim, que um processo de formação cujo foco seja o desenvolvimento da prática crítica e reflexiva possa promover o desenvolvimento de certas competências que vão além da linguístico-comunicativa.

A tese de doutorado de Baffi-Bonvino (2010) aborda, entre outros fatores, a questão dos aspectos insatisfatórios que comprometem o ensino de inglês como língua estrangeira e a formação de professores no cenário brasileiro. A autora aponta que é possível observar nos contextos de ensino e aprendizagem a existência de um círculo vicioso também acerca da proficiência oral de professores-formandos e ainda no que concerne à elaboração e prática da avaliação, principalmente no que diz respeito à avaliação por meio de testes orais. Se não houver uma reflexão e um tratamento adequado às práticas avaliativas, inclusive para avaliar a proficiência oral, o professor em formação não será um professor avaliador nem tampouco fará uso da avaliação de maneira adequada (BAFFI-BONVINO, 2010).

Concluimos chamando a atenção para a questão da relação entre teoria e prática e suas representações para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Percebe-se a necessidade de um processo reflexivo dentro deste contexto.

Dutra e Mello (2004) colocam que a reflexão não deve se restringir à prática em si, mas também às experiências de vida do indivíduo como aluno e como professor. Desse modo, é desejável que o professor em formação busque escolhas informadas e fundamentadas, que haja uma reflexão coletiva entre os envolvidos no processo de formação, a troca de conhecimentos, experiências e ações compartilhadas, para que a formação do professor crítico e reflexivo possa ser uma realidade.

Referências

- BAFFI-BONVINO, M. A. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua es-**

trangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

- _____. **Avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte.** *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1 , n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BARCELOS, A. M. F.; et al. **Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras.** In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas: Pontes, 2004. p. 11-30
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BORG, S. **Teacher cognition and language education: research and practice.** London: Continuum, 2006.
- CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat.** Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CONSOLO, D. A. **Posturas sobre Avaliação da PO do Professor de Língua Estrangei-**

ra: implicações para o Cenário Brasileiro. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: 2005. p. 269-287.

• DANIEL, F. G. **A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão.** Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

• DUTRA, D. P.; MELLO, H. **A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa.** In: _____. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 31-44.

• KUDIESS, E. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005. Disponível em: <<http://pessoal.educacional.com.br/up/50280001/2902237/O%20Sistema%20de%20Cren%C3%A7as%20do%20Professor%20de%20L%C3%ADngua%20Inglesa.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

• LUVIZARI, L. H. **Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

• MATEUS, E. F. **Educação contemporânea e o desafio da formação continuada.** In: _____. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2002.

• MESQUITA, A. A. F. **Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no Tandem a distância: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

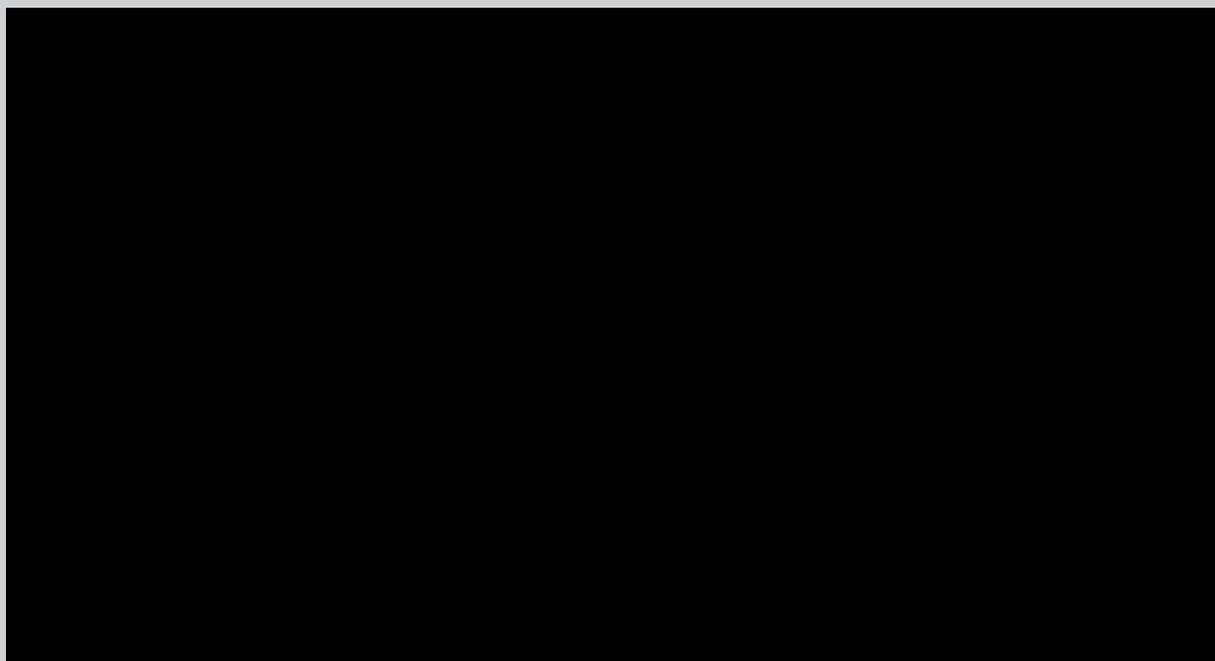
• OLIVEIRA, E. C. **A realidade de professoras iniciantes em escolas de ciclo.** In: Vieira-Abrahão, *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Pontes Ed. P.45-59. 2004.

• PAIVA, V. L. M. O. **Projeto ARADO.** 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/arado/> VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE.** In: *Contexturas*, São Paulo, n.1, p.49-54,1992.

- SCHEIB, K.E. **Beliefs and Values**. New York, Holt, Rineharan Winston, 1970.
- STURM, L. **As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática : um estudo de caso**. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. 2007.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial**. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 131 – 152.
- _____. **Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira**. In: TOMICH, L. M. B.; et al. *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 313-32.
- _____. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática na sala de aula: um estudo de caso**. 2 v. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- WENDEN, A. **The beliefs about language learning of beginning university foreign language students**. *The Modern Language Journal*, Monterey, USA, n. 72, p. 283-294, 1988.
- WENDEN, A; RUBIN, Joan (Ed.). **Learning strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p. 145-156.

Ficha da Disciplina:

Pesquisas no Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: Tendências e Perspectivas



Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Melissa Alves Baffi-Bonvino

Suzi M. Spatti Cavalari



Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003)- UNESP-Assis e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010)- IBILCE/ UNESP - São José do Rio Preto. Atualmente é professora do Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis e ministra aulas de Língua Inglesa sob o enfoque instrumental. É professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP- Assis e ministra aulas de Língua Inglesa e Prática de Laboratório de Língua Inglesa. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, novas tecnologias, práticas telecolaborativas, ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem, formação de professores.

Melissa Alves Baffi-Bonvino

Possui graduação em Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradutor (1993), mestrado (2007) e doutorado (2010) em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É Professora Assistente Doutora da Universidade Júlio de Mesquita Filho, campus de São José do Rio Preto. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, avaliação de proficiência oral em língua estrangeira, proficiência oral, vocabulário.

Suzi M. Spatti Cavalari

É Bacharel em Letras com Habilitação de Tradutor (1993) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – São José do Rio Preto), onde também desenvolveu seus trabalhos de mestrado (2005) e doutorado (2009), junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. É Professora Assistente Doutora da UNESP – Rio Preto, atuando nas disciplinas de Língua Inglesa dos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor. Dentro da área de Linguística Aplicada, seus principais temas de interesse são o ensino-aprendizagem de línguas mediado pela tecnologia, autonomia e autoavaliação.

Ementa:

Acesso às pesquisas na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em diferentes tipos de publicações e mídias. Preparação do professor/aluno para desenvolver pesquisa individual na área de língua inglesa.

Estrutura da Disciplina

DISCIPLINA	TEMAS	TÓPICOS	
Pesquisas do Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: Tendências e Perspectivas	1. Foco na Aprendizagem	1.1. Pesquisas Sobre o Uso de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira	
		1.2. O Desenvolvimento da Autonomia	
		1.3. Estudos Sobre Crenças: o Aprendiz de Língua Estrangeira	
			Bibliografia
	2. Foco no Ensino	2.1. Um Olhar Sobre Pesquisas que Enfocam as Competências do Professor de LE	
		2.2. Avaliação: Teoria e Prática em Contextos de Ensino e Aprendizagem	
			Bibliografia
	3. Foco na Formação	3.1. Crenças No Processo De Formação	
3.2. O Impacto da Formação Pré-Serviço e da Formação Continuada			
		Bibliografia	

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Coordenadora Pedagógica

Ana Maria Martins da Costa Santos

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Liliam Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva