

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

NILZA MILTES PEREIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM  
LÍNGUA E EM LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA PARA A FORMAÇÃO  
DO PROFESSOR DE INGLÊS**

JARDIM – MS  
2010

NILZA MILTES PEREIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM  
LÍNGUA E EM LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA PARA A FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR DE INGLÊS**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras Habilitação Português-Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. MSc. Roseli Peixoto Grubert Martinez.

JARDIM – MS  
2010

NILZA MILTES PEREIRA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UNIDADE DE

JARDIM

CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM  
LÍNGUA E EM LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA PARA A FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR DE INGLÊS

APROVADO EM \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> MSc. Roseli Grubert Peixoto Martinez - UEMS

---

Prof<sup>a</sup>. MSc. Rosemere Almeida Agüero – UEMS

---

Prof<sup>a</sup>. Michele Serafim dos Santos - UEMS

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte da vida e da sabedoria.

À Carolina, minha filha e companheira, por suportar minha ausência, me incentivar e por vezes até me empurrar.

Aos meus filhos Agustín e Érik, pela paciência e pela ajuda com as leituras.

A José do Carmo, pelo apoio incondicional.

À Profª. MSc. Roseli Grubert, por orientar-me, acreditar em mim e pela paciência.

Aos Professores de Língua Inglesa de Jardim e Guia Lopes pela boa vontade em participar desta pesquisa.

Aos meus colegas pelo companheirismo nesta jornada que já duram quatro anos.

Aos todos os Professores que contribuíram com a minha formação (desde o Ensino Fundamental até a Universidade).

Aos Professores da banca examinadora.

Dedico este trabalho aos meus filhos  
Carolina, Agustín e Érik, razão de todos os  
meus esforços.

“A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um atavismo cego”

Paulo Freire

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo identificar as contribuições da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa para a formação do Professor de Língua Inglesa. O corpus da pesquisa é composto por entrevistas feitas com quatro professoras do Ensino Médio que foram formadas pela UEMS. A análise das representações das participantes evidencia que o Estágio Curricular Supervisionado tem seus pontos positivos, que levam o educador à magia de uma educação de qualidade, que pode ser considerada ótima uma vez seja bem empregada quando da verdadeira aplicação das aprendizagens da Universidade. Os resultados que se obteve com a pesquisa e o estudo dos teóricos que privilegiam o trabalho considerou-se de muito bom aproveitamento por parte da autora. Conclui-se que a formação do professor é contínua, que se prolonga por toda a vida. Sempre será necessário aprimoramentos e novos estudos nos quais o educador deve empenhar-se se quiser se tornar um profissional da educação de primeira qualidade. Pois, esta é uma profissão muito complexa, envolve um pouco de cada uma das outras profissões.

**PALAVRAS CHAVE: Formação do professor, universidade, estágio supervisionado.**

## ABSTRACT

This study aims to identify the contributions of the discipline Supervised Practices in Language and Literature of English Language for the formation of Professor of English Language. The corpus consists of interviews with four teachers of the Middle Teaching that were formed by the UEMS. The analysis of representations of participants shows that the Supervised Practices has its positives points, which lead the educator to the magic of a quality education that can be considered optimal when it is well used as the result of the actual application of learning at the University. The result achieved in research and in the study of the theoreticals privileged by this work was considered very good by the author. The conclusion is that teacher training is continuous, it continues throughout life. It will always be need enhancements and new studies, and the educator should strive if he wants to become a high level professional of the education. That is because this is a very complex profession that involves a little of each one of the other professions.

**Keys word: Teacher training, University, Supervised training**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Pereira, Nilza Miltes

As Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa para a formação do Professor de Inglês / Nilza Miltes Pereira

Jardim: UEMS, 2010, 44p.

### Bibliografia

Monografia de Graduação – Curso de Letras Habilitação Português- Inglês – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

1. Formação de Professores 2. Universidade 3. Estágio Supervisionado.

É concedida à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul a permissão para publicação e reprodução de cópia(s) deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) somente para propósitos acadêmicos e científicos, resguardando-se a autoria do trabalho.

Assinatura do autor

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	14
1.1 – A formação do professor de Língua Inglesa	14
1.2 – O papel da universidade na formação de professores	15
1.2.1 – Competências	20
1.3 – A Resolução CNE/CP 1	22
1.4 – Conceitos de representação	23
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	26
2.1 – A pesquisa	26
2.2 – Contexto de formação	27
2.2.1 – O Curso de Letras	27
2.2.2 – O Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	28
2.2.3 – A disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Línguas e em Literaturas de Língua Inglesa	31
2.3 – Instrumentos de coleta de dados	32
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS</b>	33
3.1 – Representações referentes ao Estágio Curricular Supervisionado como espaço de aprendizagem	33
3.2. – Representações acerca das contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação profissional das professoras de Língua Inglesa.	35
3.3 – Representações acerca do estágio supervisionado como relação pedagógica entre um profissional habilitado na escola e o aluno estagiário	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	38
<b>REFERÊNCIAS</b>	41
<b>ANEXOS</b>	44

## INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu de algumas inquietações acerca do processo de formação de professores na universidade e, em especial, para responder a seguinte pergunta inquietante que instigou a autora e a colocou como primordial em sua pesquisa: Como a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa está contribuindo para a formação do professor de Inglês?

O Objetivo Geral desse trabalho foi identificar quais as contribuições que a disciplina estágio Supervisionado em Língua e Literatura de Língua Inglesa estão contribuindo para a formação do professor de inglês.

A metodologia empregada para a confecção deste trabalho ocorreu da seguinte maneira: primeiramente utilizou-se da entrevista semi-estruturada, que segundo Minayo (2010) engloba perguntas abertas e fechadas, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema em questão sem se prender muito à pergunta feita. O roteiro da entrevista encontra-se em anexo.

Partindo-se da perspectiva de Minayo (2010, p. 21) trata-se de uma pesquisa qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que é o das professoras entrevistadas em relação às experiências vividas durante o período de estágio realizado enquanto acadêmicas do Curso de Letras da UEMS – Unidade de Jardim.

A pesquisa foi feita por meio de questionário com perguntas feitas a quatro professoras formadas pela Instituição de Ensino Superior (IES) na qual a autora cursa Letras, que se formaram já dentro da Proposta Pedagógica de 2005.

Para proteger a identidade das professoras, optou-se por chamá-las de PA, PB, PC e PD, seguindo a ordem das entrevistas realizadas na casa das mesmas, exceto a PD, que foi entrevistada na própria escola em que trabalha. O primeiro contato foi feito nas escolas em que elas lecionam, com exceção de PB, cujo primeiro contato foi feito por telefone. Todas demonstraram boa vontade em participar e colaborar com este trabalho e se colocaram à disposição para serem acionadas diante de qualquer dúvida posterior.

Todas se formaram em 2008, portanto, fazem parte da primeira turma a se formar dentro da Proposta Pedagógica de 2005 que determina que o Estágio Curricular Supervisionado seja oferecido no terceiro e quarto ano de Letras.

Das quatro apenas uma nunca havia estado em sala de aula antes do estágio. Três delas já exerciam a profissão. PA deu aulas na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) para crianças portadoras de necessidades especiais e no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) ensinou Artes e Educação Física. PB lecionou Língua Inglesa em cursinho de idiomas desde o segundo ano em que frequentou a universidade; e PC trabalhou em escolinha de Educação Infantil. Dessa forma, o Estágio Curricular Supervisionado foi o lugar privilegiado para o primeiro contato com a sala de aula, apenas para uma delas.

Depois disso, foi feita uma tabulação com os dados obtidos com a pesquisa e em seguida outras pesquisas, desta vez em literatura adequada, isto é, em livros cujos autores abordassem o assunto em pauta. Para tanto, foram conseguidos livros sobre o assunto que foi estudado pela acadêmica e, posteriormente montado o presente trabalho, com base nos conhecimentos adquiridos durante o estudo citado.

Pesquisou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, a Resolução CNE/CP 001/2002, e o Projeto Pedagógico<sup>1</sup> do Curso de Letras – Habilitação Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em vigor desde 2005, para se tentar entender a organização do curso, tais como: a organização das disciplinas, seus objetivos, o perfil de profissional que a Instituição de Ensino Superior (IES) deseja formar e as competências necessárias a serem desenvolvidas durante o curso.

As obras consultadas foram várias, todas especializadas na formação de professores como Nóvoa (1995), Vieira (2007), Vieira-Abrahão (2002), Nunes (2001) Paquay e Wagner (2001), entre outras, para entender o processo histórico de instauração dos cursos para formar professores e os paradigmas que os envolvem.

Outras obras foram consultadas para discorrer sobre as competências necessárias a serem desenvolvidas pelo profissional de ensino de Língua Inglesa, tais como: Vieira (2007), Perrenoud (2001), Charlier (2001) e Leffa (2001), Schon (1995), Chomsky (1975) e Hymes (1972).

No primeiro capítulo é discutido sobre a formação do professor; o papel da universidade na formação do professor de Língua Inglesa e as competências que ele precisa desenvolver para o exercício de sua profissão.

---

<sup>1</sup> Será usada a sigla PP para referir ao termo Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UEMS –Habilitação Português /Inglês.

Em seguida tece-se um panorama sobre o que a lei diz sobre a formação de professores de Língua Inglesa, é apresentado por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e da descrição do Projeto Pedagógico do Curso de Letras.

Ainda no primeiro capítulo o conceito de representação<sup>2</sup>, fundamentado em Ribeiro (2003), Dudas (2003) e Baillauquês (2001), Freire e Lessa (2003) e Magalhães (2000).

O capítulo II descreve a Contextualização do Processo de Formação de Professores; a pesquisa; o contexto de formação; o Curso de Letras o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; a Disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literatura de Língua Inglesa e finalmente Os instrumentos da coleta de dados.

O terceiro capítulo dedica-se à análise de dados, com representações referentes ao Estágio Curricular Supervisionado como espaço de aprendizagem; Representações acerca das contribuições do Estágio Curricular supervisionado para a formação profissional dos professores de Língua Inglesa; As Representações acerca do Estágio Curricular supervisionado como relação pedagógica entre um profissional habilitado na Escola e o aluno estagiário.

---

<sup>2</sup> O conceito de representação será detalhado na Capítulo 1, Fundamentação Teórica.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, serão tratadas as questões relacionadas à formação do professor de Língua Inglesa, às competências que esse profissional precisa desenvolver e o papel da universidade nesse processo.

### **1.1. A Formação do Professor de Língua Inglesa**

Antes de se falar sobre a formação do educador de Língua Inglesa, achou-se conveniente fazer um breve histórico acerca da educação no Brasil, no que se refere à formação de professores.

De acordo com Nóvoa (1991), apud Vieira (2007), a profissão de professor tem sua origem no interior de congregações religiosas. Porém, na segunda metade do século XVIII o ensino passa por um processo de estatização em que ocorre a substituição do corpo docente religioso controlado pela Igreja, para um corpo de professores laicos, sob o controle do Estado e, assim, os modelos escolares passam a ser dinamizados por professores recrutados pelas autoridades estatais.

Assim, como aconteceu em outros países, no Brasil as escolas da rede privada eram controladas pela Igreja, que exercia uma acirrada concorrência com o Estado na responsabilidade de educar a população (NÓVOA, 1991 apud VIEIRA, 2007).

Em 1932, porém, iniciou-se um processo de renovação educacional impulsionado pelo Manifesto dos Pioneiros, documento redigido por Fernando Azevedo e assinados por 26 intelectuais que se preocupavam em oferecer diretrizes para uma política educacional brasileira. Esse documento tinha por objetivo servir aos interesses do indivíduo e “defendia uma educação pública única e comum, sem privilégios econômicos que oferecesse um ensino laico, gratuito e obrigatório” (VIEIRA, 2007, p. 30).

Segundo Vieira (2007), O Manifesto dos Pioneiros surgiu dentro do movimento Escola Nova que tinha seu conceito ancorado nos pressupostos defendidos por Dewey, que adotava a idéia de que as escolas não podiam permanecer como locais em que o conhecimento era apenas transmitido, mas deveriam tornar-se pequenas comunidades que

possibilitassem aos seus alunos o desenvolvimento de atitudes favoráveis ao trabalho em equipe.

Com relação à formação de professores, Vieira (2007) destaca que, para o movimento Escola Nova, todos os professores deveriam ter formação universitária. Assim, na década de 40 as instituições de formação de professores são reabertas totalmente diferentes das escolas normais superiores que haviam sido mantidas até 1930, nos moldes das ordens religiosas.

Segundo Nóvoa (1995) a política educativa passou por grandes mudanças na década de 70, 80 e 90. A década de 70, segundo Perez Gomes (1995 apud ALVES, 2008), foi marcada pelo modelo da racionalidade técnica. Herdada do Positivismo, prevaleceu em todo o século XX e direcionou a formação de professores. Esse modelo privilegiava as atividades do profissional para a resolução de problemas por meio de teorias e técnicas científicas.

A década de 80 foi marcada pela formação em serviço, que reforçou o poder do Estado sobre o sistema educativo, e o professor não agia como profissional autônomo, mas como um funcionário público que exercia uma função social em relação à sociedade (NÓVOA, 1995 apud ALVES, 2008).

De acordo com Nunes (2001) a partir da década de 1990 buscam-se novos enfoques e paradigmas com o objetivo de entender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relacionados ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Assim, pesquisas são desenvolvidas, nesse período, em busca de resgatar o papel do professor, pensando sua formação a partir de uma abordagem que leve em consideração o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

## **1.2. O papel da universidade na formação de professores.**

Falar na formação de professores nos remete ao fato de que a formação profissional do indivíduo, segundo Vieira (2007), está vinculada à sua formação pessoal e se inicia com o nascimento e se estende por toda sua vida.

Dessa forma, a formação na universidade nada mais é do que apenas mais uma etapa da formação do indivíduo, cuja função é ampliar e aprofundar os conhecimentos implícitos, além de proporcionar a construção e sistematização de novos conhecimentos

fundamentais para o seu desenvolvimento profissional e, por sua vez, desestruturar conhecimentos implícitos até então tidos como verdadeiros, (VIEIRA, 2007).

Segundo Vieira-Abrahão (2002), os programas de formação de professores são constituídos, implícita ou explicitamente, a partir de uma concepção de ensino a qual define os procedimentos utilizados e o conteúdo desenvolvido. Para Richards (1998), apud Vieira-Abrahão (2002), as concepções de ensino são três: concepção de ensino como ciência e pesquisa, concepção de ensino como teoria e filosofia e concepção de ensino como arte ou artesanato.

Para Vieira-Abrahão (2002), os programas de formação de professores que se baseiam na concepção de ensino como ciência e pesquisa enfatizam as apresentações e discussões de pesquisas científicas e de teorias, as quais consideram como norteadoras da prática pedagógica, e iniciam os alunos-professores em técnicas de investigação.

Aqueles que se baseiam na concepção de ensino como teoria e filosofia têm os princípios que fundamentam as diferentes abordagens e métodos de ensino como prioridade, e dessa forma, procuram provocar mudanças nas concepções básicas do aluno-professor e levá-los a construir práticas que sejam compatíveis com suas concepções.

E, finalmente, os que veem o ensino como arte e artesanato desconsideram as teorias de ensino-aprendizagem pré-estabelecidas e procuram auxiliar o aluno-professor a desenvolver seu próprio estilo de ensinar.

Diante disso, cabe aqui discorrer acerca do profissional que a universidade pretende formar, e quais os paradigmas que envolvem a formação de professores.

Zeichner (1983, apud PAQUAY e WAGNER, 2001, p. 136) define paradigmas como “núcleos de representações e de crenças quanto à natureza do ensino e quanto à maneira como se aprende a ensinar”.

Assim Paquay e Wagner (1998, p. 136) destacam seis tipos de paradigmas relacionados ao ensino, os quais são identificados por um qualificativo que designa o professor:

1. Um “professor culto”, que domina os saberes.
2. Um “técnico”, que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos.
3. Um “prático artesão” que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados.
4. Um “técnico reflexivo”, que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável mais ou menos comunicável.
5. Um “ator social”, engajado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas cotidianas.
6. Uma “pessoa” em relação a si mesmo e em autodesenvolvimento.

Segundo Paquay e Wagner (2001), perspectivas e modos de ação diferem entre si segundo os paradigmas adotados. Assim, os objetivos-chave e as estratégias de formação de professores também são diferentes. E, conseqüentemente, as prioridades relativas às práticas de estágio em campo.

O paradigma relacionado ao “professor culto” privilegia os saberes. “As contribuições teóricas relacionadas às disciplinas a ensinar e aos princípios didáticos e pedagógicos estão concentrados no início da formação, e os exercícios didáticos e os estágios reportam-se ao final da formação” (PAQUAY E WAGNER, 2001, p. 138). Nesse paradigma os estágios ficam em segundo plano tanto em importância quanto em duração, são direcionados por professores e supervisores especialistas das disciplinas e dos princípios didáticos e representam a oportunidade de se aplicar as teorias aprendidas anteriormente.

O “professor técnico” é formado, ainda segundo esses autores, em função de competências desenvolvidas de forma progressiva e preestabelecidas. Os estágios em campo complementam a formação teórica e técnica e permitem a integração das diversas técnicas adquiridas progressivamente, por meio de exercícios progressivos; os objetivos pedagógicos privilegiados são as automatizações dos saber-fazer técnicos.

Com relação ao “prático artesão”, os estágios constituem lugar privilegiado para a formação prática e assumem, portanto, uma posição privilegiada em importância e duração em relação à formação teórica. Têm lugar já no início da formação realizada em campo para se adquirir as habilidades do ofício por meio de práticas intensivas em campo de atividades de ensino e de diversas atividades do ofício, tais como avaliação, conselho de classe, entre outras. (PAQUAY E WAGNER, 2001).

A formação do professor dentro do paradigma de um prático reflexivo está relacionada com a questão profissional e os estágios são importantes para a experimentação e reflexão sobre a prática e a vivência escolar; os mesmos são organizados de forma alternada para serem explorados e dessa forma levar o professor-aluno a teorizar seu saber a partir de análises de/nas situações de modo a inovar suas próprias ferramentas de trabalho.

Paquay e Wagner (2001) definem o professor dentro do paradigma de um “ator social” como aquele que está engajado em projetos coletivos, e envolvido em debates para definir um projeto do estabelecimento e participar de sua gestão. Os estágios acontecem no início e no final da formação: no início como modalidade de análise de situações

complexas e no final por meio de envolvimento em projetos inovadores. Assim, os estágios são vistos como uma oportunidade de envolvimento coletivo.

Finalmente, no paradigma do professor caracterizado como “uma pessoa” o professor é uma pessoa em evolução pessoal e relacional. Assim os estágios representam uma oportunidade de construção da própria identidade profissional (TARDIF, 1992 apud PAQUAY e WAGNER, 2001), de tomada de consciência de seu estilo pessoal por meio de experimentações de novas maneiras de interação com os alunos, o grupo e os colegas, dentre outros.

Conforme o exposto, cada uma das seis concepções do ofício do professor se caracteriza por tipos de competência que prioriza, por estratégias de formação e pelos métodos utilizados para a definição das competências centrais. Não se pode, entretanto, adotar um em detrimento dos demais, uma vez que “cada uma delas desenvolve uma faceta do ofício” do professor (PAQUAY e WAGNER, 2001, p. 143).

A questão do saber dos professores tem suscitado várias pesquisas, e cada autor reivindica para si diversas concepções do saber e do ensino. Schulman (1986, apud TARDIF e GAUTHIER, 2001) identifica pelo menos cinco paradigmas relativos a essa questão.

As pesquisas relacionadas à formação de professores apontam para o fato de que os professores em sua trajetória constroem e reconstróem seus conhecimentos de acordo com a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001).

Com relação à formação do professor de Língua Inglesa, Leffa (2001) afirma tratar-se de um processo que envolve o domínio de diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para que haja aprendizagem da língua na sala de aula. Para o autor, essas competências são requisitos definidos pela sociedade e a formação de um profissional com esse perfil, parece ser mais uma questão política que acadêmica.

Ainda segundo esse autor, tem-se procurado estabelecer uma nítida diferença entre treinar e formar, na preparação de professores. Treinar se resume em ensinar técnicas e estratégias que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente sem o respaldo da teoria; e formar representa “uma preparação mais complexa que envolve a união entre o conhecimento recebido, o conhecimento experimental e a reflexão a respeito desses conhecimentos” (LEFFA, 2001, p. 334-5).

O pensamento de Leffa (2001) em relação ao conceito de formação mostra-se em concordância com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação Português/Inglês da UEMS (2005) no que diz respeito ao Estágio Curricular Supervisionado, pois, conforme esse documento, essa atividade que o acadêmico faz em campo é um momento privilegiado para a reflexão sobre a prática que vai exercer no futuro. É, portanto, uma ponte entre a teoria e a prática uma vez que é realizada em duas fases: a primeira por meio de estudos e reflexões sobre o processo ensino/aprendizagem e a segunda em que o acadêmico assume verdadeiramente o papel de professor, ministrando aulas expositivas, minicursos, dentre outras atividades.

Para Schön (1983), o conhecimento profissional vai muito além do conhecimento recebido na universidade. Ele estrutura esse processo de desenvolvimento, e nomeia de prática reflexiva, em três componentes: conhecimento na ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Portanto, esse conhecimento profissional é construído na prática conforme as situações e os problemas com os quais se depara, e que precisam ser solucionados.

Essa reflexão vem ao encontro das Propostas Pedagógicas do Curso de Letras – Habilitação Português/Inglês da UEMS, cujo compromisso “é formar professores competentes e compromissados com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, com a busca de novos conhecimentos e reflexões para desenvolver o seu fazer pedagógico” (UEMS, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS, 2005, p. 8).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação Português/Inglês da UEMS, os egressos podem trabalhar em funções administrativas ou na execução de atividades de revisão de textos em diversas instituições sociais, porém a maior contribuição do Curso de Letras está na formação de professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio, podendo exercer a função de professor de Língua e Literatura nas escolas públicas e privadas.

Para isso, o profissional de Letras deve dominar o uso da Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira, objeto de seus estudos, nas mais diversas situações de uso, além de desenvolver sua capacidade de refletir sobre a linguagem e fazer uso das novas tecnologias, assumindo sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente. Esse profissional precisa ser capaz de refletir criticamente acerca de temáticas relacionadas às questões lingüísticas e literárias e ser capaz de promover transformações

sociais (UEMS, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS, 2005).

Assim, torna-se relevante discorrer sobre as competências que os acadêmicos do Curso de Letras precisam desenvolver durante seu processo de formação.

É importante destacar, entretanto, que o processo de formação de professores é um processo contínuo que se estende por todo o exercício da docência e que se inicia bem antes da graduação, pois está vinculado à formação pessoal do indivíduo (VIEIRA, 2007).

### 1.2.1 Competência

Para Paquay e Wagner (1998, p. 136) competência “compreende as aquisições de todas as ordens necessárias à realização de uma tarefa e à resolução de problemas em um domínio determinado”.

De acordo com Vieira (2007), o conceito de competência, no âmbito dos estudos relativos à formação de professores de línguas estrangeiras, tem sido ampliado ao longo do tempo por alguns estudiosos da linguagem, como Chomsky (1965), Hymes (1972), Canale (1983), entre outros.

Assim, Chomsky (1965, apud VIEIRA, 2007) define competência como uma habilidade linguística ligada ao ser humano, ou seja, uma habilidade inata enquanto Hymes (1972, apud VIEIRA, 2007) amplia esse conceito incluindo a competência comunicativa que diz respeito às regras de gramáticas implícitas e a competência sociolinguística, que está relacionada ao conhecimento das regras de uso da língua em situação de interação.

Canale (1983, apud VIEIRA, 2007), defende a teoria de competência comunicativa composta de competência gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva. Para esse estudioso, a competência gramatical está relacionada com o domínio das formas gramaticais, a competência sociolinguística com as funções comunicativas relativas ao meio, a estratégica aos recursos utilizados na ausência de outras competências, e a discursiva tem seu foco na precisão da linguagem escrita e oral.

Esses conceitos, segundo Vieira (2007), estão relacionados aos conhecimentos e capacidades do falante-ouvinte.

Almeida Filho (2002, 2004, 2005, apud VIEIRA, 2007) apresenta uma proposta com cinco competências do professor de línguas: a implícita, a linguístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional.

Assim, a competência implícita, segundo esse autor, é formada pelo conjunto de “crenças, atitudes e experiências adquiridas pelo contato com outros professores”. (ALMEIDA FILHO, 2002, 2004, 2005, apud VIEIRA, 2007, P. 88).

A linguístico-comunicativa é a que permite ao professor se comunicar utilizando-se da língua-alvo.

A teórica é composta pelos conhecimentos adquiridos por meio de leituras acerca dos processos de ensino-aprendizagem de línguas conhecidos a partir de estudos de teóricos e pesquisadores.

A aplicada é aquela, indissociável da teórica e da implícita. E, portanto, engloba um misto de teoria e prática em conjunto com a competência linguístico-comunicativa.

E, a competência profissional que o autor afirma ser resultante do desenvolvimento parcial das demais competências.

Altet (2001, p. 28) define competência profissional como “conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício”

As competências profissionais, para Charlier (2001, p. 90), “são a articulação de três registros de variáveis: saberes, esquemas de ação e um repertório de condutas e de rotinas disponíveis”.

Os saberes abrangem o saber construído pelo próprio professor, e o saber para o professor – elaborado por outras instâncias em outros contextos que, para serem utilizados, necessitam passar por uma adaptação.

Os esquemas de ação são definidos por Perrenoud (1994i, apud CHARLIER, 2001, p. 91) como “esquemas de percepção, de avaliação e de decisão que permitem mobilizar e efetivar saberes e que os transformam em competências”. Servem como elo entre o professor e o meio em que atua e permite ao profissional compreender as situações e direcionar suas ações.

Com relação ao que Charlier (2001) denomina como um repertório de condutas e de rotinas disponíveis, ele se refere àquelas que foram mais ou menos automatizadas e que podem ser ativadas por intermédio dos esquemas de ação nos momentos necessários.

Para esse autor é por meio da articulação desses três registros de elementos que as competências do professor são definidas.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação Português/Inglês da UEMS (2005, p. 12) apresenta como proposta o desenvolvimento das seguintes competências:

competência aplicada, a linguístico-comunicativa e a profissional. A aplicada “visa desenvolver no futuro professor um caráter reflexivo de seu papel dentro e fora da sala de aula”.

A competência linguístico-comunicativa, segundo esse documento, possibilitará ao futuro professor refletir sobre o papel da linguagem dentro de um contexto social, e o habilitará a conhecer sobre a língua, a usá-la e a negociar os sentidos adequadamente.

Com relação à competência profissional, esse documento expressa em seu texto que é por meio do seu desenvolvimento que o acadêmico se torna consciente de que “o conhecimento é prescindível, e, portanto, o profissional formado não é produto acabado.” (UEMS, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS, 2005, P. 12).

Enfatiza, assim, a participação do acadêmico em congressos, eventos e simpósios que estejam relacionados à sua área de formação para o desenvolvimento e crescimento pessoal, intelectual e profissional do mesmo.

Corroborando o conceito de competência presente no Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação Português/Inglês - da UEMS, Almeida Filho (2004, apud Vieira, 2007), diz que a articulação entre elas (competências) desenvolvidas ao longo do processo de formação do professor de língua inglesa é que o levará ao desenvolvimento da profissional e é por meio disso que ele se conscientiza da sua responsabilidade social e pedagógica, que o permite administrar seu desenvolvimento profissional de forma constante.

É nesse contexto de construção das competências do professor que se insere o Estágio Curricular supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa, lugar privilegiado para a aplicação das teorias à prática.

### **1.3. A Resolução CNE/CP 1**

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Elas formam como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional

e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as modalidades da educação básica.

De acordo com essas Diretrizes, cada instituição deve observar o disposto nos artigos 12 e 13, que tratam das incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e outras formas de orientação inerentes à formação de professores no preparo de um ensino visando à aprendizagem do aluno, acolhimento e trato da diversidade, exercício de atividade de enriquecimento cultural, aprimoramento em práticas investigativas, elaboração e execução de projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares, uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Essa resolução afirma ainda que a formação de professores deve observar os princípios norteadores que contemplem a competência como centro na orientação do curso; a coerência entre formação oferecida e prática esperada do futuro professor; e, a pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, segundo as Diretrizes, os cursos de formação de professores devem considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional e adotá-las como norte da sua proposta pedagógica, organização institucional e da gestão da instituição de formação.

Assim, as Diretrizes determinam que os cursos de formação de docentes na construção de seu Projeto Pedagógico deverão considerar as competências relacionadas aos valores que inspiram a sociedade democrática. Referem-se à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos a serem socializados aos significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar. E as que se referem ao domínio do conhecimento pedagógico, entre outras.

Todas elas devem ainda ser “contextualizadas e complementadas pelas especificidades próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação” (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, p. 3).

#### **1.4. Conceito de representação**

Charlier (1989, apud BAILLAUQUÊS, 2001, p. 37), define representações como “instrumentos cognitivos de apreensão da realidade e de orientação de condutas”.

Baillauquês (2001) afirma que “representação são instrumentos cognitivos de apreensão da realidade e de orientação de condutas”. Segundo Dudas (2003; 161) tem por objeto um estudo piloto sobre o que faz um professor de Inglês na prática docente. Ainda a mesma autora diz que os conceitos de representação podem ser universalista e pós-estruturalista. Onde a representação universalista reproduz fielmente a realidade e a pós-estruturalista é o elemento construtor da realidade. O que se pode dizer que para esse autor a representação faz-se com que o educando apreenda os fatos estudados e dá as rotas a seguir. Com base nesses conceitos cita-se Magalhães (2000, apud DUDAS, 2003, p.161) “uma cadeia de significações e teorias sobre o mundo físico, sobre normas, valores e símbolos do mundo social, e/ou significações e expectativas do agente sobre si mesmo e sobre como agir naquele contexto particular”. Como se pode perceber Magalhães fala sobre representações como uma cadeia, algo entrelaçado tudo o que tem significado para o homem que ele adapta segundo o contexto no qual está inserido.

De acordo com Ribeiro (2003), existem diversos conceitos de representações, dentre os quais cita a concepção universalista e a pós-estruturalista. Segundo a autora, na primeira a representação se traduz numa reprodução fiel da realidade enquanto que na segunda a representação tem por base o discurso e afirma que cada indivíduo representa a realidade segundo suas crenças e seu contexto histórico, e, portanto, difere de um indivíduo para o outro.

Segundo Freire e Lessa (2003) a linguagem e a prática docente tem feito parte das áreas de conhecimento procurando entendimento para as práticas sociais. Os pressupostos teóricos e aplicações de praticidade são interpretados sob várias óticas, com destaque para agentes e ações a fim de estabelecer ligação. Que não se dissolva de forma e que a prática dê origem à teoria que alimenta a com finalidade de dar suporte e significação à prática. É um círculo vicioso que resulta da teorização da prática e da utilização dela. Portanto, teoria e prática podem ser percebidas, interpretadas e representadas. Principalmente se levar-se em conta a experiência e conhecimento profissional dos agentes.

Segundo Freire e Lessa (2003) tem-se que:

Várias áreas do conhecimento têm revelado particular interesse na investigação e na conceituação de construtos “complexos” (PAJARES, 1992) que, dependendo do quadro teórico tomado como embasamento, têm sido variavelmente

designados como *crenças* (DEWEY 1933; ROKEACH; KAJALA 1995; RICHARDSON 1996; SHWANDT 1997; RICHARDS E LOCKHART 1997; BARCELOS 2000 e 2001), *representações* (Celani e Magalhães 2002), e *representações sociais* (DURKHEIN 1898; MOSCOVIC 1961; JODELET 1984).

Todas essas denominações têm as suas raízes e são justificadas, caracterizam e distinguem a abrangência dos termos procurando metodologias pertinentes nos contextos onde vão aparecer.

Com base nesses conceitos, representação será entendida neste trabalho como “uma cadeia de significações e teorias sobre o mundo físico, sobre normas, valores e símbolos do mundo social, e/ou significações e expectativas do agente sobre si mesmo e sobre como agir naquele contexto particular”. (MAGALHÃES, 2000, apud RIBEIRO, 2003, p.150).

Isto se deve ao fato que essa pesquisa se utiliza da fala de professoras de Língua Inglesa acerca de suas experiências no Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa durante sua formação acadêmica. Experiências essas impregnadas de valores e símbolos sociais.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Neste segundo capítulo será feita uma contextualização do processo de formação de professores de Inglês por meio da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa, além de traçar um perfil das professoras participantes da pesquisa, as quais serão denominadas de: PA, PB, PC e PD para que suas identidades sejam preservadas.

### **2.1. A Pesquisa**

No intuito de responder às indagações sobre as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa para a formação do professor de Inglês, este trabalho utiliza-se da fala de 04 (quatro) professoras atuantes na área, acima citada, e que justamente por haverem passado pelo processo de formação inicial dentro do Projeto Pedagógico de 2005 podem melhor avaliar os resultados do estágio em sua formação profissional.

André (2009) entende que as pesquisas não podem ser definidas pura e simplesmente como pesquisa qualitativa ou quantitativa pelos aspectos numéricos ou não numéricos uma vez que os termos quantidade e qualidade têm uma relação muito íntima entre si. Por esse motivo, a autora prefere utilizar denominações que considera mais precisas para determinar o tipo de pesquisa tais como: etnográfica, estudo de caso, pesquisa participativa e pesquisa-ação, reservando os termos qualitativa e quantitativa para diferenciar as técnicas de coleta de dados.

De acordo com André (2009), pesquisa etnográfica em educação tem como foco o processo educativo e utiliza-se de técnicas associadas à etnografia tais como: observação participativa, entrevista intensiva e análise de documentos. Na observação o pesquisador interage com a situação estudada afetando-a e sendo afetado por ela, daí ser chamada de observação participativa. Por meio das entrevistas as questões são aprofundadas e os problemas observados; e os documentos servem de instrumentos para contextualização dos

fenômenos estudados, para esclarecer os vínculos estabelecidos e complemento de informações.

Ainda segundo André (2009, p. 29), nas pesquisas do tipo etnográfico, pesquisador e objeto pesquisado estão em constante interação; a ênfase está no processo; a preocupação está no significado que as pessoas atribuem a si mesmas, às suas experiências e ao mundo que as cerca; envolve trabalho de campo por tempo variável; “o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por eles reconstruídos em forma de palavras ou de transcrições literais”; complementando essa ideia, a autora afirma que a pesquisa etnográfica “busca formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem” (ANDRÉ, 2009, p. 30).

Os demais tipos de pesquisa não serão detalhados aqui porque esta pesquisa parece não se enquadrar nas mesmas, aproximando sobremaneira da pesquisa etnográfica definida por André (2009), uma vez que reúne estudo de documentos, entrevistas e observação.

## **2.2. Contexto de formação**

Para contextualizar o processo de formação dessas professoras por meio da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa, acredita-se ser necessário falar acerca do Curso de Letras da UEMS, sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação Português Inglês e também sobre a disciplina em questão.

### **2.2.1 O Curso de Letras**

O Curso de Letras, Licenciatura Plena, com habilitações em Português/ Inglês começou a funcionar em 20 de Agosto de 1997 e foi reconhecido através da deliberação CEE nº 5433, de 18 de Junho de 1999.

Apesar de tratar-se de um curso relativamente jovem, o mesmo já está em seu segundo Projeto Pedagógico. O primeiro foi autorizado em 10 de dezembro de 1997 e, em 2003, devido à exigência da portaria PROE nº 008, foram realizados alguns estudos e

debates entre os professores da Instituição para a elaboração de um novo Projeto Pedagógico.

Essa reestruturação deveu-se à necessidade de a Instituição adequar as cargas horárias aos novos parâmetros determinados pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02, que dizem respeito ao número de dias letivos anuais, e à carga horária das disciplinas, consideradas importantes para a formação do profissional de Letras, que até então, não estavam sendo ofertadas, ou eram oferecidas com carga horária insuficiente.

Conforme o PP do curso, algumas disciplinas foram incluídas, outras tiveram seus desdobramento e carga horária aumentada ou reduzida.

Assim, as disciplinas incluídas na 1ª série do curso foram; História e Filosofia da Educação. Na 2ª série; Teoria da Literatura II. Na 3ª série; Estágio Curricular Supervisionado em Línguas Materna e Estrangeira e suas respectivas Literaturas. Na 4ª série, Tópicos em Educação Especial.

A disciplina que teve a carga horária reduzida foi, na 3ª série do curso; Literatura Brasileira I, que tinha uma carga horária de 4 horas semanais, passando a ter apenas três.

As disciplinas Prática de Ensino de Língua e Literatura Materna e estrangeira que eram ofertadas na 4ª série do Curso passaram a denominar-se Estágio Curricular Supervisionado em Língua e Literatura Portuguesa e Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa I e II e tiveram um desdobramento e a carga horária aumentada com três horas aula cada, passando a ser ofertadas na 3ª e 4ª séries do Curso.

Ainda, as disciplinas de Literatura Inglesa I e II ofertadas na 3ª e 4ª série do curso, passaram a ser denominadas Literatura Britânica I e II e Literatura Norte Americana.

Houve ainda o deslocamento das disciplinas Literatura Infanto-juvenil da 2ª para a 1ª série e da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional da primeira para a segunda série do Curso.

### **2.2.2 O Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**

Como o foco deste trabalho é identificar as contribuições da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa para a formação

do professor de Inglês, a discussão do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação Português/Inglês da UEMS enfatizará apenas as disciplinas específicas dessa área.

O Curso de Letras da UEMS nasceu da necessidade de formação de professores para Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeiras e suas Literaturas) na região da Grande Dourados e cidades circunvizinhas. Seu objetivo é formar professores-pesquisadores críticos-reflexivos, comprometidos com a sua atividade pedagógica, hábeis no trabalho com as diversidades lingüísticas regionais e conscientes de seu valor como agentes de transformações sociais, entre outros.

A carência de profissionais habilitados em Língua Inglesa para atuar nas escolas das redes pública e privada das regiões que abrangem as cidades de Cassilândia, Jardim, Nova Andradina e Dourados, foi determinante na opção pela disciplina Língua Inglesa no Curso de Letras dessas Unidades.

O perfil do profissional que o Curso deseja formar está em consonância com o que Vieira (2007) afirma ser de um profissional crítico-reflexivo competente, com sensibilidade social e ciente de que sua formação acontece em processo contínuo; inicia-se muito antes de sua graduação e se perpetua por toda sua vida profissional.

No que se refere às habilidades, o Curso pretende formar profissionais com amplos conhecimentos do uso da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais em diversas situações de uso, levando-os a desenvolver as competências aplicada, lingüístico-comunicativa e profissional.

Em relação ao ensino de Língua Inglesa, a disciplina é oferecida nos quatro anos de curso e tem por objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas: falar, ouvir, ler e escrever, por meio de uma pedagogia de ensino/aprendizagem em que essas quatro habilidades sejam trabalhadas de forma equilibrada.

De acordo com o Projeto Pedagógico, as unidades da UEMS que oferecem o Curso de Letras contam com Laboratório de Línguas e Laboratório de Informática para auxiliar o acadêmico em sua formação profissional de modo que haja união entre teoria e prática, visando um bom desempenho das habilidades comunicativas (UEMS, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS, 2005, p. 21).

A prática de Laboratório de Línguas visa complementar a formação do aluno no que se refere ao desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas: falar, ouvir, ler e escrever. A moderna pedagogia de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (L.E.) aspira a que essas habilidades estejam equilibradas, mas concede primazia ao falar e ouvir. Portanto, as atividades realizadas no laboratório priorizarão a fala e a compreensão oral da L.E., haja vista suas peculiaridades como recurso didático-pedagógico.

O PP prevê ainda, que o aluno cumpra 40 horas extraclasses anuais de Laboratório de prática de Línguas, nos quatro anos de curso.

Entretanto, a UEMS – unidade de Jardim, apesar de seus dez anos de funcionamento, ainda não possui laboratório de Línguas, apenas o de Informática. Dessa forma, essas 40 horas extraclasse não são cumpridas.

Como Objetivos Gerais da disciplina Língua Inglesa, o Curso propõe promover a compreensão oral e desenvolver a pronúncia de forma eficiente por meio do aprimoramento da entonação e do ritmo; promover o contato com diferentes tipos de sotaques de falantes de Língua Inglesa; levar o aluno a conhecer a cultura inglesa; propiciar ao aluno a oportunidade de produzir, ler e discutir textos em Língua Inglesa.

Para atingir tais objetivos o ensino de Língua Inglesa, no primeiro, ano prioriza o desenvolvimento das habilidades como ler, falar, ouvir e escrever em nível básico da língua; no segundo ano, privilegia-se o desenvolvimento da produção do discurso oral no nível pré-intermediário; no terceiro, o desenvolvimento da produção do discurso escrito em nível intermediário; e, no quarto ano, o aluno deve alcançar o nível avançado de desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas descritas.

Com relação às disciplinas Literatura Britânica I e II, o PP determina que as mesmas sejam oferecidas no terceiro e quarto ano e têm o objetivo de “propiciar ao acadêmico a oportunidade de ler, discutir e analisar textos dramáticos e poéticos e obras de autores representativos da Literatura Britânica, sob o ponto de vista de os estudos literários” (UEMS, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS, 2005, p. 50-51).

A disciplina Literatura Norte-Americana é oferecida no terceiro ano para proporcionar conhecimento das produções literárias norte-americanas aos acadêmicos e conduzi-los nas análises dessas obras sob a luz das teorias literárias.

Quanto à disciplina Literaturas de Língua Inglesa, oferecida no quarto ano, seu objetivo é permitir que o aluno adquira conhecimento de produções literárias em Língua Inglesa de outros países, além da Grã-Bretanha.

### **2.2.3 A disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa**

Neste item discorreremos acerca da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa I e II, abordando itens como o momento em que a mesma é oferecida aos alunos futuros-professores, como ela é trabalhada e o que se estuda.

De acordo com o PP do Curso, essa disciplina é oferecida no terceiro e quarto ano, com carga horária de 102 horas/aula, em cada ano, e objetiva estudar a realidade da sala de aula e das condições de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na escola a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva. Ou seja, os futuros professores de Língua Inglesa devem refletir sobre a teoria apresentada na disciplina com a realidade da sala de aula de língua estrangeira, em termos práticos.

Ainda, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação Português/Inglês da UEMS (2005), o Estágio Supervisionado é um tempo de aprendizagem, reflexão e de aproximação entre teoria e prática.

É durante de estágio que o futuro professor realiza as reflexões sobre a prática que vai exercer no futuro enquanto profissional da educação. Assim, ele funciona como um elo entre profissionais habilitados que atuam na escola e o estagiário que deverá cumprir algumas fases, tais como conhecer a situação real de trabalho, ter presença participativa junto ao professor habilitado e exercer atividade de capacitação em serviço em que o estagiário assume o papel de professor.

Além disso, “é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas e uma atividade intrinsecamente articulada com as atividades de trabalho acadêmico que se realiza em duas fases” (UEMS, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS - HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS, 2005, p.15). Na primeira serão estudados os processos de ensino e aprendizagem de Língua e Literatura Inglesa e na segunda o trabalho é feito “in loco”. Nessa etapa o futuro professor vivenciará a realidade escolar que poderá ser por meio de “mesas redondas, minicurso, fóruns de discussão e produção, oficinas, palestras, seminários, sessões de estudo, etc.” (UEMS, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS - HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS, 2005, p.15). Os próprios estagiários serão os responsáveis pela organização desses trabalhos que deverão

contribuir para a mudança do cotidiano escolar, os quais serão supervisionados por professores orientadores.

### **2.3. Instrumento de coleta de dados**

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de entrevista com perguntas semi-estruturadas, cujo roteiro encontra-se em anexo. Elas foram gravadas com o consentimento das participantes e transcritas posteriormente para análise dos dados.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, foram analisados os dados coletados, sob a luz das teorias que fundamentam este trabalho, depois de uma pesquisa em autores e pesquisadores sobre a formação do professor e do estágio supervisionado.

Nesta análise os significados foram construídos a partir das informações contidas na fala das professoras participantes das entrevistas.

#### 3.1 Representações referentes ao Estágio Curricular Supervisionado como espaço de aprendizagem.

Pode-se supor que aprender as teorias, na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, seria o suficiente para atualizar a prática na sala de aula. Contudo, a pesquisa evidenciou que as atividades práticas do Estágio não estão sendo suficientes para que o futuro professor esteja preparado para assumir uma sala de aula.

As políticas Educacionais já citadas: Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – da Habilitação Português/Inglês, da UEMS, bem como a CNE/CP1 estão de acordo com as teorias estudadas no Estágio. Por conseguinte, a Disciplina de Estágio é plenamente satisfatória para a formação do professor, desde que o educador coloque no mesmo plano os referenciais curriculares das escolas a fim de não se perder de vista o que foi ensinado na Universidade. O Estágio serve de instrumento de aproximação entre profissional e estagiário colaborando para sua formação.

Ele é o espaço onde o acadêmico realiza algumas experiências possíveis na busca do domínio da sala de aula, que mais tarde terá sob sua direção em qualquer instituição de Ensino à qual venha pertencer.

A seguir, tem-se a fala dos professores entrevistados a fim de ter uma origem para que as dúvidas surgidas até o momento possam ser dirimidas.

Na percepção de PD essa aprendizagem parece ser importante, veja-se:

*(...) o estágio foi minha primeira experiência... naquele momento parece que é tudo muito simples... penso que pelo amparo que a gente tem da teoria... você está em contato com as disciplinas... você se sente preparada... só que na verdade você vê que existe uma*

*grande diferença entre a teoria e a prática... por mais que você ouve relatos ou leia as apostilas das disciplinas quando você vem para a sala de aula a realidade é outra... é interessante você ter aquele contato... nos primeiros momentos você fala... meu Deus vai ser assim... só que quando você vem trabalhar mesmo você vê que é bem diferente.... a realidade é outra...*

Pelas palavras de PD nota-se que há certo distanciamento entre as teorias ensinadas na Universidade e o que de fato acontece na instituição de ensino em que a mesma trabalha, e mesmo na instituição em que estagiou, e essas observações feitas pela professora não vai ao encontro daquilo que Almeida Filho (2002, 2004 e 2005 apud Vieira, 2007) defende em relação ao desenvolvimento da competência profissional do professor de Língua Inglesa.

Segundo o autor o desenvolvimento da habilidade profissional está relacionado ao desenvolvimento parcial das competências implícitas, lingüístico-comunicativa, teórica e aplicada. Isso implica dizer que o professor, ao desempenhar seu papel em sala de aula, precisa articular certos mecanismos os quais Charlier (2001) chama de três registros de variáveis que são os saberes, os esquemas de ação e um repertório de condutas e rotinas que são mobilizadas nos momentos necessários. Em outras palavras, ser profissionalmente competente implica ser capaz de articular teoria e prática. O que parece não está ocorrendo com as entrevistadas, sendo provavelmente viáveis mais estudos e uma volta aos textos acadêmicos.

Pelas palavras de PD, durante o estágio sua prática teve respaldo da teoria, mas ao assumir sua própria sala de aula, ela percebeu a existência de um distanciamento entre teoria e prática. Entretanto, o que se constata é que PD deve procurar adaptar sua prática pedagógica com o respaldo nos teóricos que teve acesso durante sua vida acadêmica. Porque, de nada vai adiantar o tempo de estudo Universitário em que os professores dão as pistas, colocam diante dos alunos o melhor da literatura a respeito, se não fazem o uso adequado dos conhecimentos adquiridos.

Essa percepção é compartilhada por PA:

*(...) no estágio você está por pouco tempo... aí você se depara com outra realidade...*

Essa visão de desconexão entre a teoria estudada na universidade e a prática em situação real da sala de aula também se percebe na fala de PB:

*(...) é diferente do estágio quando você vai pra sua sala... é uma diferença muito grande...*

As falas das duas pessoas acima PA e PB vêm demonstrar que na verdade, os acadêmicos têm duas formas diferentes de ver. Uma é aquela que tem de conhecimentos adquiridos durante o curso superior. A outra é aquela completamente destituída da aprendizagem acadêmica. O que conforme foi já foi afirmado anteriormente, deve-se ter a convicção (até exaustivamente) de se conectar a realidade da sala de aula àquilo que foi aprendido enquanto alunos de uma entidade de ensino superior.

### **3.2 - Representações acerca das contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação profissional das professoras de Língua Inglesa.**

Segundo Leffa (2001) o perfil do professor de Língua Inglesa que a universidade se encarrega de formar é definido pela sociedade e depende de ações conduzidas em ambientes outros que não o estritamente acadêmico tais como: leis e diretrizes governamentais, projetos das Secretarias de Educação dos Estados, entre outros. Essas ações afetam o trabalho do professor e isso é percebido pelas falas das professoras que participaram desta pesquisa.

Os excertos abaixo mostram que as professoras são conscientes de que essas ações muitas vezes não são condizentes com o contexto da escola e, procuram fazer alguns ajustes para melhorar a qualidade de ensino.

*PD: (...) eu penso assim, não tem como você não trabalhar a gramática até porque você tem um referencial que tem que seguir... e o referencial tem muita gramática, praticamente a maior parte é gramática e não tem como fugir daquilo. Mas existem métodos, maneiras de você trabalhar que talvez estimulem mais os alunos do que você só ficar escrevendo... passando atividades... eu procuro lógico, passar as atividades porque eu acho necessário, acho que facilita para fixar mas, assim... eu sempre procuro estar fazendo alguma coisa diferente até para motivar o aluno.*

PC: (...) *eu, em minha opinião, não trouxe nada do estágio para as aulas que dou hoje... é muito diferente...quando você entra numa sala duas ou três vezes, você não conhece os alunos não sabe como é cada um... só que você tem pela grade curricular de cumprir aquilo... e você tem que cumprir aquilo. Então o aluno tem que ver o verbo to be... Entendeu? Ele tem que ver. Então o que você vai fazer? Você vai trabalhar uma didática diferenciada... eu tento não ser tradicional, mas sigo a grade curricular.*

Embora o PP da UEMS traga expresso em seu texto que o perfil do profissional que a instituição deseja formar seja o de um crítico reflexivo capaz de contribuir para transformações no ensino, o que se percebe é que o trabalho pedagógico dessas professoras é direcionado por um Referencial Pedagógico que parece não estar de acordo com as discussões teóricas realizadas no âmbito acadêmico, corroborando com o pensamento de Leffa (2001) quando diz que a definição do perfil do professor desejado pela sociedade é uma questão mais política que acadêmica.

### **3.3. Representações acerca do Estágio Curricular supervisionado como relação pedagógica entre um profissional habilitado na escola e o aluno estagiário.**

Conforme aponta Nunes (2001; 399), a partir da década de 1990, procura-se resgatar o papel do professor, e sua formação passa a ser pensada de modo a considerar, entre outras coisas, o seu desenvolvimento pessoal.

Essas considerações aproximam-se do paradigma do professor qualificado como “uma pessoa” por Paquay e Wagner (2001, p. 136) que está sempre em evolução pessoal e relacional. Nesse paradigma os estágios são uma oportunidade de construção da própria identidade profissional.

PC: (...) *o estágio auxiliou a entender um pouquinho mais sobre o trabalho dos professores mais experientes... a ver como eles lidam com certos alunos...*

PD: (...) *pelo método dela em sala de aula... ela trabalhava com dinâmicas com os alunos e ela tinha um cuidado muito grande com os alunos dela... e foi muito prestativa comigo também...e eu também procuro estar sempre fazendo alguma coisa diferente com meus alunos para motivá-los...*

Apesar de esse paradigma ser apenas uma das “facetas do ofício do professor”, conforme Paquay e Wagner (2001, p. 143), a fala das professoras PC e PD revelam uma reflexão por parte das mesmas acerca das atitudes observadas nas professoras titulares das

turmas em que estiveram como estagiárias e que influenciaram na construção de suas identidades profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme estabelecido a princípio, este trabalho procura responder a seguinte pergunta: Como as disciplinas Estágio Curricular Supervisionado em Língua e em Literaturas de Língua Inglesa I e II estão contribuindo para a formação do professor de Língua Inglesa?

Por meio da análise dos dados coletados em entrevistas semi-estruturadas, pôde-se perceber que, embora essas disciplinas desempenhem um papel importante na formação do professor, pois viabilizam um primeiro contato do acadêmico com o ambiente no qual exercerá sua profissão, as disciplinas não estão conseguindo atingir alguns de seus objetivos dentre os quais a articulação entre a teoria estudada e a prática em sala de aula. Nesse momento entram os estudos acadêmicos do professor, que deverá aliar o que aprendeu na literatura que estudou às necessidades de seus alunos. Por isso, o acadêmico deve apreender as diversas teorias relacionadas ao processo ensino/aprendizagem a fim de em sala de aula colocá-los em prática.

De acordo com Leffa (2001), a sala de aula é um reflexo do que acontece na sociedade. O trabalho do professor de Língua Inglesa recebe impacto de ações mais ou menos explícitas que são conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico. Entre as ações mais explícitas encontram-se as leis e diretrizes governamentais, os projetos das Secretarias de Educação, entre outros. No caso das menos explícitas encontram-se aquelas resultantes das relações de poder que permeiam os mais diferentes setores da sociedade.

Segundo as professoras entrevistadas, existe um Referencial Curricular da Educação Básica, que determina o que deve ser ensinado e em que momento isso deve acontecer para cada série escolar e isso tem produzido uma série de dificuldades no desenvolvimento de uma prática pedagógica capaz de privilegiar as teorias que sustentaram a sua formação inicial. O professor parece estar preso demais a esses referenciais, devido ao número insuficiente de aulas, falta de material didático e a interferências no andamento das aulas tais, como, pausa para o lanche, entre outras. Sorte que a escola moderna também trabalha com projetos, fazendo evoluir a aprendizagem, dinamizando-a. Um educador deve saber que os Parâmetros Curriculares não são algo estanque, com uma só direção. Eles devem ser dinâmicos, vivos, ativos. Sendo o educador o responsável por todo tipo de mudança, de transformações na escola.

Outro ponto a destacar é que as professoras entrevistadas podem não ter participado da discussão do Referencial Curricular da Educação Básica, na Universidade. E, por serem professoras contratadas e recentemente formadas, é possível que não tenham participado da elaboração e discussão desse documento na Instituição em que trabalham. Embora a Universidade não pode e não deve querer interferir nos conteúdos programáticos da Escola Básica e ela ter seus próprios referenciais, que estão muito além do básico, deve buscar meios de se aproximar mais da escola. O professor tem de ter conhecimentos superiores, que o coloquem acima. Que o façam refletir, procurar, pesquisar, estudar e escudar-se nos teóricos que lhes foram indicados. Mas a escola também deve evoluir e se aproximar das teorias discutidas na universidade na elaboração de seus referenciais.

Os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que as aulas que foram ministradas durante o estágio foram bem elaboradas, diferentes das que passaram a ministrar após assumirem suas próprias salas como professoras titulares. Que o estágio curricular supervisionado não oportuniza um conhecimento muito profundo acerca da instituição escolar, dos procedimentos pedagógicos e das relações que ocorrem em seu interior entre alunos-professores, professores-professores, professores-coordenação, professores-direção, entre outras. Porque essa etapa de ensino/aprendizagem que o estagiário cumpre acontece em um período muito curto de tempo, não sendo suficiente para que o acadêmico tenha uma concepção mais próxima do real das implicações que envolvem a profissão de professor.

Pode-se dizer que pelo pouco tempo de sala de aula, elas ainda não tenham desenvolvido a sua competência profissional em nível que permitam fazer a conexão necessária entre teoria e prática. O que é perfeitamente compreensível porque segundo Vieira (2007) a formação do educador se estende por toda a sua vida profissional. Não culmina com o período universitário. Somente no dia-a-dia na sua própria sala de aula o educador poderá realizar pesquisas que não interfiram nos conhecimentos básicos, nem mudem drasticamente a figura da escola. Para alcançar um nível de perfeição elas terão pela frente uma longa etapa de estudos, pesquisas e atividades que aprimorem sua atuação pedagógica.

Falando-se do concreto, esses dias designados pela universidade para estágio são mais do que suficientes porque, é o professor quando atuante quem deverá impor o ritmo da sua classe, quem estará à frente das crianças para orientá-los, auxiliá-los, mostrar-lhes o caminho com base nos teóricos estudados e recomendados pelos seus professores.

Uma proposta que pode ser de grande valia aqui, é que os professores do ensino básico voltem à literatura recomendada quando cursavam uma universidade, que pesquisem, estudem, organizem planos de trabalho que possam melhorar a instituição de ensino na qual se encontram. De acordo com as entrevistadas as falhas são muitas, e elas procuram uma forma de saná-las. Entretanto, as classes superlotadas, a falta de material didático necessário e a estrutura escolar em si, não ajudam. Sugere-se que possam ser viabilizados cursos de reciclagem para os professores que parecem estar desmotivados. A reestruturação deve ser feita com cada professor, descobrir-se onde os conhecimentos estão defasados.

A proposta que a autora faz é que os PPPs de cada escola de ensino básico sejam reformulados com as afirmativas do parágrafo anterior para que o país não sofra mais do que já se encontra em sua Educação Básica. Isto é, muito estudo, cursos, reformular a prática diária de cada professor com o empenho de querer transformar a escola e, por conseguinte, sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, A. M. G. *Formação e Universidade: representações de alunos/professores do 1º Ano do curso de Letras num contexto de expectativas e reflexões*. Monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Letras – Habilitação: Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2008.

ANDRÉ, E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Ed 16ª. Campinas, SP: Papirus, 2009.

BAILLAUQUÊS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, MEC. Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHOMSKY, N. (1928) *Reflexões sobre a linguagem*. Tradução de Carlos Vogt et al. São Paulo: Cultrix, 1980.

DUDAS, T. L. Investigando as representações do professor de Inglês da rede pública sobre sua prática docente. In CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão da prática docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. (Coleção As faces da Língua Aplicada).

HYMES, D.H. On communicative competence. In Pride, J. B. and Holmes, J., eds. *Sociolinguistic*. Harmonds worth, England: penguin, 1975.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos na formação do professor de Línguas Estrangeiras. In \_\_\_\_\_ (Org.). *O professor de Línguas Estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, RS, 2001. V 1 p. 335-355. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formação.pdf>. Acesso 5 set. 2010.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In MINAYO, M. C. de S; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org.) *Pesquisa social*. Ed. 29, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e a profissão docente. In \_\_\_\_\_ (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. M. F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 19 agosto 2010.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PAQUAY, L. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBEIRO, F. M. Investigando as representações que o professor de Inglês da rede pública faz de si mesmo. In CELANI, M.A.A. (Org.) *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão da prática docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. (Coleção As faces da Língua Aplicada).

SCHON, D. A. Formar Professores como Profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (org.) *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* / organizado por Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Margueritte Altet, Évelyne Charlier; trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. rev. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

UEMS, *Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Habilitação Português/Inglês*, 2005.

VIEIRA-ABRÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de língua*. Londrina, PR: Ed UEL, 2002. Vi, p. 186.

\_\_\_\_\_. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. (org.) *O professor de Língua estrangeira em formação*. 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

VIEIRA, A. A. S. *A formação universitária do professor de Língua Inglesa e suas implicações na prática docente*. 2007, 205p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## ANEXO

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1 – Quando você se formou?
- 2 – Enquanto acadêmica você participou de algum tipo de evento como ouvinte? Qual? Onde? Quando?
- 3 – Ajudou a organizar algum evento? Qual? Onde? Quando?
- 4 – Apresentou algum trabalho? Sobre o quê?
- 5 – Que atividades complementares você fez durante a graduação? Onde? Por quê?
- 6 – Com você se sentiu em seu primeiro contato com a sala de aula?
- 7 – Como você começou a dar aula de Inglês?
- 8 – já deu aula de outras matérias? Quais? Para que séries?
- 9 – Para quais séries você dá aulas de Inglês?
- 10 – Em que escolas você dá aula atualmente? Qual a sua rotina?
- 11 – Você já tinha ensinado Inglês antes da sua graduação?
- 12 – Em sua opinião como deveria ser o estágio? Por quê?
- 13 – Durante sua graduação como era o estágio? Que tipo de textos vocês liam?
- 14 – Quando você fez o estágio você trabalhava?
- 15 – Como foi seu estágio? O que você acha que foi positivo ou negativo nessa experiência?
- 16 – Você acredita que o estágio te ajudou na sua formação? Em quais aspectos?
- 17 – Se você puder traçar um paralelo entre as aulas que você deu durante o estágio e as aulas que você dá agora, o que elas têm de semelhantes? Em que elas se diferenciam?
- 18 – Você fez especialização?
- 19 – Você desenvolve algum projeto com seus alunos?
- 20 – O que é formar professor para você?