

PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO: SOB A ÉGIDE DOS FORMADORES E DO LIVRO DIDÁTICO

Daniela de Souza Bezerra.

Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e Doutoranda em Educação pela USP.

Leandro Silva Bezerra.

Acadêmico do curso de LETRAS da UFG.

RESUMO: A fim de desvendar a abordagem de aprender línguas do professor de I/LE em formação no curso de Letras- Inglês de uma universidade pública goiana, foram utilizados instrumentos de coleta de dados tradicionalmente adotados pelos estudos que utilizam os procedimentos de análise de abordagem de Almeida Filho (1997), a saber: 1) a observação de aulas com notas, a; 2) questionário com todos professores em formação do segundo e oitavo semestres, e, 3) narrativas de vida de um aluno de cada uma dessas turmas. Os resultados evidenciaram as dificuldades que os professores de I/LE em formação pesquisados tiveram para atingir o almejado estado de aprendente, condição necessária para a disseminação e constituição da capacidade reflexiva-crítica de seus (futuros) alunos, em outras palavras, para a formação de aprendizes reflexivos. Ademais, entendemos que a otimização da atuação profissional desses futuros professores significa, antes de tudo, trazer a tona essa almejada competência acadêmica dos próprios professores, assim eles poderão formular junto com seus futuros alunos um ambiente de aprendizagem-ensino-aprendizagem, que será construtor de mais aprendentes.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores-aprendentes reflexivos, estratégias de aprendizagem, abordagem de aprender e de ensinar.

ABSTRACT: In order to unravel the language learning approach of the English teacher in development in the course of *Letras* from a public university of Goiás, they were used for data collection instruments traditionally used for studies that use the procedure of analysis approach of Almeida Filho (1997), namely: 1) the observation of lessons with notes, a, 2) questionnaire with all teachers in development from the second and eighth semesters, and 3) narratives of life of a student from each class. The results showed the difficulties that those teachers had to achieve the desired state of apprenticeship, a necessary condition for the spread and establishment of reflexive and critical capacity of their (future) students, in other words, for the development of reflective apprentices. Moreover, we believe that the optimization of the professional performance of teachers means first of all, bringing forth the desired academic competence of teachers themselves, so they can make their future students within a learning- teaching-learning environment, which will be builder of more apprentices.

KEYWORDS: reflective teachers' development, learning strategies, learning and teaching approaches.

1. Introdução

A palavra aluno, segundo o mini dicionário Aurélio (2000, p.35), significa

“aquele que recebe instrução e/ou educação de mestre, em estabelecimento de ensino ou particularmente, estudante”. Considerando esse significado, percebemos a passividade em que é tratado o estudante, no âmbito da educação básica e superior, em relação a sua aprendizagem, não o consideram, e muitas vezes nem o mesmo se considera, co-autor do seu saber.

A partir desse ponto, utilizaremos o termo *aprendente* para mencionar o aluno-agente e o termo *aluno* para aludir ao sujeito passivo da aprendizagem. Dois pontos irão nortear este estudo: primeiramente, a consciência da natureza da própria aprendizagem, e posteriormente, as estratégias utilizadas pelos aprendentes para aprender Inglês como língua estrangeira (doravante I/LE).

Para Bezerra (2007, p.136), a abordagem de ensinar (AE) do professor coage, muitas vezes, a manifestação da abordagem de aprender dos alunos. É almejado que a aprendizagem dos alunos seja nutrida por sua própria abordagem de aprender (AA). Mas, para tal, acreditamos que os alunos precisam se tornar aprendentes, ou seja, precisam estar cientes de como aprendem e por que aprendem dessa maneira a fim de implementar possíveis ressignificações na jornada eterna de sua aprendizagem.

Durante a formação universitária, faz-se, então, necessário que todos os professores de I/LE em formação atinjam o estado de aprendente, para que possa ser disseminada e constituída de forma sólida a capacidade reflexivo-crítica, a fim de otimizar a atuação desses futuros professores que ao materializar na práxis essa almejada abordagem poderão formular junto com seus futuros alunos um ambiente de aprendizagem-ensino-aprendizagem, que será construtor de mais aprendentes.

Sabemos que um recém nascido fica aos cuidados da mãe, sendo, na maioria das vezes, por ela amamentado e sem esforço recebe o seu alimento. Quando a criança cresce um pouco mais, a genitora já começa a introduzir em sua alimentação algo que ele terá que mastigar, exigindo, dessa forma, um pouco de esforço para se alimentar. Depois, a criança começa a selecionar o seu alimento, conforme o sabor que a agrada.

Da mesma forma, acreditamos que o estudante, ao entrar na escola é alimentado pelo professor, entendido aqui, conforme a visão de Freire (1982), como reflexivo-crítico e contribuinte na busca da aprendizagem autônoma de seus alunos. O que buscamos investigar é se os professores de I/LE em formação atingem, até o término de sua graduação em Letras, os outros estágios, a saber, mastigação (reflexão) e a seleção dos alimentos (criticidade), bem como, se os resultados dessas fases desembocam na sua formação enquanto aprendente.

Pautados, em Freire (1982), entendemos que se o professor de I/LE em formação estiver consciente de sua atuação como futuro professor, o aprendente terá maior capacitação para (in)(de)formar a sala de aula, transformando-a em um espaço livre para a construção da aprendizagem

autônoma e crítica. O objetivo geral deste estudo é, portanto, verificar a (não) existência do aprendente no curso de Letras- Inglês de uma universidade pública goiana. Especificamente, vislumbra-se explicar como os alunos em foco aprendem e por que eles aprendem da maneira como dizem e mostram aprender, em outras palavras, como se configura o habitus de aprender dos mesmos.

2. Procedimentos metodológicos

Para colocarmos em prática uma metodologia adequada para uma análise de abordagem, Almeida Filho (1999, p.19) também prioriza a interpretação de registros e evidências colhidas em uma situação real, que é triangulada com outros instrumentos. Como o objetivo desta pesquisa é fazer uma análise da abordagem de aprender do professor de I/LE em formação no curso de Letras- Inglês da Universidade Federal de Goiás, usufruiu-se dos instrumentos de coleta geralmente adotados pelos estudos que utilizam os procedimentos de análise de abordagem de Almeida Filho (1997), por sua vez alicerçados nos moldes etnográficos qualitativo-interpretativistas de Ericson (1990). A fim de solver a materialização da abordagem de aprender dos alunos em foco, os seguintes instrumentos foram selecionados: 1) notas oriundas de (auto) observação de cinco aulas da turma ingressante, por nela estarmos inseridos, 2) questionário com três questões fechadas e duas abertas, que foi aplicado a todos os dezoito participantes, a saber, nove alunos ingressantes e nove formandos, e, 3) duas narrativas de vida de um aluno de cada uma dessas turmas. A categorização dos dados se embasou na taxonomia das estratégias de aprendizagem averiguadas por Chamot et al. (1988, apud Ferraço de Paula, 2008, p.56-57).

3. Fundamentação teórica

Apresentam-se agora as frentes teóricas guias desta pesquisa. Primeiramente, situaremos o entendimento de alguns estudiosos no tocante a abordagem (cultura) de aprender, e, em seguida, conceituaremos estratégias e procedimentos de aprendizagem a fim usá-las como materialidade da AA dos professores em formação participantes.

3.1. Abordagem (de) aprender

A maciça quantidade de estudos voltados ao professor reflexivo-crítico instigou-nos a duas questões: E o aluno reflexivo-crítico, ele existe? Para Freire (2007, p.24), o aprender antecede o ensinar, com esse conhecimento emergiu o outro questionamento: Nós, enquanto futuros professores de I/LE, sabemos como aprendemos e por que aprendemos da maneira que aprendemos?

Rastrear a (não)consciência de aprendizagem do professor de línguas em formação, é portanto, a nossa motivação, pois, acreditamos que a formação do aprendente durante a graduação potencializaria a difusão da construção da consciência, autonomia e criticidade de seus futuros aprendizes, conceitos tão validos segundo Freire (op. cit.).

Ao se tratar de formação de professores de línguas, a reflexão deve ser contemplada, na perspectiva de Kfoury-Kaneoya (2008, p.75), como uma atitude de reação consciente aos modelos comportamentais de treinamento . E é nos ambientes de formação inicial e continuada que, segundo a autora, as mudanças devem ser criadas, interpretadas e implementadas, por meio da reflexão e em busca de um trabalho educativo mais equilibrado e justo. A autora ainda aponta um fator agravante na formação de professores, que é a problemática da nossa pesquisa, a saber, o fato de que o aluno-professor de língua estrangeira permanece por muito tempo na posição de expectador e aprendiz, tanto em razão das falhas curriculares dos cursos quanto por uma postura pessoal assumida, o que vem retardar sua consciência sobre o fato de que ele próprio está se formando professor, desde os anos iniciais do curso (GIMINEZ, 2004 apud Kfoury-Kaneoya, op.cit.).

Para conceituar abordagem, tomamos o conceito de Almeida Filho (2002) por ser o mais completo e aceito hodiernamente. Para ele, abordagem de ensino (AE) se constitui como uma filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar (quando materializada por uma configuração dada de competências) as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensinar. Ou seja, é a abordagem a força que guia a construção do ensinar de todo professor de línguas. Ao ser ativada em determinadas condições de ensino, a abordagem imprime a justificação para um movimento (ação) do processo de ensinar. Tal conceito é, portanto, importantíssimo na descrição do como e na compreensão e explicação do porquê um professor ensina como ensina.

Analogamente, pontuamos, então, que a abordagem de aprender seja, possivelmente, uma determinada força capaz de orientar as decisões e ações do aluno nas distintas fases de sua aprendizagem. A ciência dessa abordagem de aprender possibilitaria a travessia processual da condição de aluno para a de aprendente. É fundamental, portanto, mapear a abordagem de aprender para entendermos o como e o porquê o aluno aprende da maneira que aprende. Logo, a abordagem de aprender:

“é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais. (...) Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.” (Almeida Filho, 2002: 13)

Segundo Bezerra (2007, p.16), conhecer as razões que subjazem o ensinar de um professor é como abrir uma caixa de Pandora: a princípio paira uma latente e inquietante curiosidade que nos leva a abri-la, ou seja, que nos faz parar o ritmo da prática pedagógica e refletir sobre um aspecto que nos causa inquietação. Após a abertura ficamos mais aliviados e preparados para lidar com a infinidade e diversidade de coisas que escapuliram da pequena caixa. Em outras palavras, após conhecer o porquê do nosso ensinar, ficamos mais instrumentalizados para agir, se necessário, sobre esse próprio ensinar, aliando-o conforme os *insights* oriundos dos estudos teóricos e/ou contemplações de outras práticas de ensino. A inquietude dessa autora respalda também a nossa odisséia que é por sua vez a abertura da caixa de pandora dos alunos de Letras-Inglês para desmistificarmos e mapearmos as suas abordagens de aprender.

Mapeamento da abordagem de aprender via estratégias e procedimentos de aprendizagem

Conforme Almeida Filho (2007 apud Ferraço de Paula, 2008, p. 58), a ação com o intuito de aprender uma língua é feita de estratégias e procedimentos. Procedimento se refere a toda ação específica que comporta passos ou fases para completar uma unidade reconhecível de ação social. Já estratégias de aprendizagem, segundo Cohen et al (1996 apud Paiva, 1998), “são passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos”, correspondem, ainda, aos “pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua”.

Para Ferraço (2008, p. 52), o mapeamento das estratégias de aprendizagem permite compreender o processo de aprendizagem e retroalimentá-lo a partir das evidências levantadas, pois “possibilita ao aluno uma maior consciência de si como aprendiz, bem como uma gradativa caminhada rumo à independência, à responsabilidade pelo próprio aprendizado e, conseqüentemente, à autonomia”.

Dentre as classificações usadas para a descrição dessas estratégias, elegeremos as elaboradas por O'Malley e Chamot (1990) por estarem subdivididas em Cognitivas, Sócio-afetivas e Metacognitivas. As primeiras requerem avaliação, planejamento, reflexão e monitoramento do processo de aprendizagem. As segundas são mais limitadas a realização de tarefas específicas e envolvem manipulação direta da aprendizagem. E, as terceiras estão relacionadas à interação social.

Ferraço de Paula (2008) conclui, em sua dissertação de mestrado, que descrever o bom aprendiz pode ser uma tarefa minuciosa e subjetiva, pois muitos dos traços encontrados não podem ser generalizados por serem próprios de um indivíduo. Cada um adota estratégias que melhor se adaptam às suas necessidades pessoais, à sua personalidade e as implementam de maneira particular. Conhecer as características do bom aprendiz de línguas possibilita o alargamento do conhecimento por parte dos professores (em formação), sobre o processo de ensino-aprendizagem, além de envolver outros aprendentes nesse processo. Não obstante, esse procedimento pode alterar práticas pedagógicas e auxiliar outros aprendentes através da instrução de estratégias usadas pelos bons aprendizes. Acreditamos que a alteração dessas práticas pedagógicas podem elevar qualquer aluno ao patamar de bom aprendiz, levando em consideração suas preferências, características individuais e ritmo de aprendizagem. O sucesso no aprendizado em Língua Estrangeira deve ser relativizado e individualizado, não procedendo somente à comparação entre diferentes alunos, mas também a evolução particular do aprendente.

Com base, portanto nas compreensões sobre abordagem de aprender, estratégias e procedimentos de aprendizagem, discutiremos na próxima seção os dados encontrados.

4. Análise e discussão de dados

Frente aos objetivos promotores desta pesquisa, apresentaremos e discutiremos, nesta seção, os dados coletados que serão agrupados em duas subseções. Na primeira, discorre-se sobre o perfil da abordagem de aprender dos participantes a partir de seus dizeres catalogados no questionário aplicado e nas narrativas de vida. Na segunda, tal perfil será delineado via dados revelados nas notas de (auto) observação de aulas.

3.1. Abordagem de aprender no dizer

A fim de tentar apreender, a abordagem de aprender dos nove alunos-professores calouros e dos nove formandos no curso de Letras- Inglês de uma universidade pública goiana, aplicamos em novembro do presente ano um questionário contendo cinco questões, três de respostas fechadas e duas de respostas abertas.

A primeira pergunta fechada procurou mapear a frequência com que os professores em formação participantes da pesquisa refletem sobre suas aprendizagens de ILE. Quatro variáveis foram dadas, a saber, sempre, freqüentemente, raramente e nunca. Aproximadamente, cinqüenta e seis por cento dos calouros (P5,P6,P7,P8, P9) e quarenta e cinco por cento (P10, P11,

P12, P13) dos formandos optaram pela primeira variável. Trinta e quatro por cento dos calouros (P1,P2,P3) e cinquenta e seis por cento (P14, P15, P16, P17, P 1 8) dos formandos alegam refletirem freqüentemente sobre suas aprendizagens. Apenas doze por cento dos calouros (P4) dizem refletirem raramente e nenhum dos dezoito participantes afirmam que nunca refletem.

Comparando a freqüência com que ambos os grupos refletem sobre seu processo de aprendizagem, nota-se que não houve drásticas diferenças entre o que dizem os calouros e os formandos, uma vez que a maioria diz refletir sempre ou freqüentemente, o que é muito positivo ao se tratar sobre o status de aprendente almejado. Contudo, pressupondo que os formandos vivenciaram por mais tempo o curso de Letras, esperava-se que a maioria respondesse que sempre reflete, pois a reflexão é um atributo esperado dos novos profissionais da educação. Por outro lado, justifica-se tal dado pelo fato que muitos formandos e até calouros não nutrem o desejo e a expectativa de se tornarem professores de línguas. O que não exclui totalmente a relevância da reflexão como componente imprescindível para a sobrevivência e autonomia na sociedade.

A segunda questão direcionada aos participantes investigava a freqüência com que eles refletiam sobre as implicações das influências de seus modos de aprender nos de seus (futuros) alunos. A variável nunca não foi selecionada nem pelos calouros nem pelos formandos. Quarenta e cinco por cento dos calouros (P1, P5, P6, P9) e cinquenta e seis dos formados (P10, P11, P12, P13, P17) optaram pela variável *sempre*; cinquenta e seis por cento dos calouros (P2,P3,P4,P8), e vinte e três dos formandos marcaram a opção *freqüentemente* (P14, P16); e doze por cento dos calouros (P7) e vinte e três por cento dos formandos (P15, P18) raramente pensam sobre esse tópico.

Ao cotejar o grau de freqüência da reflexão dos calouros e formandos de Letras no tocante ao impacto de seus modos de aprender no aprender e seus (alunos), nota-se que quinze informantes da pesquisa alegam refletir sempre ou freqüentemente e apenas três, um calouro e dois formandos, raramente refletem sobre o tópico. Isto evidencia que a maioria dos calouros e formandos está ciente que suas AAs podem provocar tensões com as AAs de seus (futuros) alunos, e o simples fato de pensar sobre isso pode evidenciar que serão bons formadores de aprendentes.

A terceira pergunta do questionário trazia duas opções (sim ou não) e procurava mensurar se os calouros e formandos eram proficientes em ILE ao ingressarem no curso de Letras. Esse questionamento vislumbrava colher evidências futuras sobre o impacto do programa de formação de professores na constituição de uma das competências almejadas de um professor de ILE, a saber, a competência lingüístico-comunicativa. Quarenta e cinco por cento dos calouros (P1,P2,P3, P6) e doze por cento dos formandos (P18) já eram

proficientes, o que implica que a grande maioria dos informantes (P4, P5, P7, P8, P9, P 10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17) não era.

Tal constatação aumenta, exponencialmente, a necessidade de uma assumência mútua entre formadores de professores e seus alunos-formadores no que concerne ao impacto da formação pré-serviço na constituição das competências almeçadas para um professor de línguas profissional. Espera-se que ao egressar do curso de Letras esses informantes tenham atingido um grau mínimo de competência lingüístico-comunicativa e que além disso, sejam professores reflexivos formadores/despertadores/ incentivadores de alunos-reflexivos. Contudo, entendemos que o professor reflexivo evoluirá de um aluno-reflexivo e que o lócus de formação de professores e seus agentes deveriam constantemente se questionar se estão encarando seus alunos-professores como alunos ou como aprendentes e se estão, ao final da graduação, formando professores técnicos ou professores reflexivos.

A quarta pergunta do questionário era do tipo aberto e procurava delinear como os alunos-professores investigados diziam aprender a fim de tentar traçar juntamente com a quinta pergunta o perfil da abordagem de aprender desses informantes. Utilizando a categorização de estratégias de aprendizagem averiguadas por O'Malley e Chamot (1990), apresentam-se agora os dados encontrados sobre a manifestação das estratégias cognitivas, social-afetivas e metacognitivas.

Pela classificação de estratégias cognitivas dos autores supracitados, os calouros e formandos investigados usam as estratégias de repetição (1), recursos e meios (2), dedução e indução (5), elaboração (7), tradução (9) e transferência (10). As estratégias de agrupamento (3), substituição (6), resumo (8) e inferência (11) não se manifestaram nas informações expressas pelos informantes.

Apesar das estratégias 5, 6 e 7 terem sido citadas por um ou no máximo dois alunos-professores, as estratégias 1 e 2 foram maciçamente lembradas pelos informantes. Os trechos 1 e 2 são bem representativos.

(1) Eu aprendi em cursinhos particulares, fazendo exercícios, lendo, escrevendo, falando e ouvindo CDs do cursinho.(P2)

2) Utilizo Internet, dicionários, livros, literários de escritores famosos como Shakespeare e muitos outros. Também através de músicas, filmes e claro com aulas do curso. (P17)

Ao serem indagados na quinta pergunta do questionário acerca do porquê que eles aprenderem daquela forma, explicações, tais como as expostas nos trechos 3 e 4, emergiram:

(3) Não sei responder, creio que seja pelo fato de não me sentir perdido durante a

aula. Para um aluno que nunca teve contato c/ a língua, estudar somente com o uso da língua estrangeira fica complicado. Eu só conseguia com tradução. (P1)

(4) Eu tenho mais facilidade em aprender lendo e escrevendo, por isso os exercícios são necessários na aquisição de nova língua. (P2)

As justificações dadas ao uso das estratégias de aprendizagem mais recorrentes nas AAs de aprender dos alunos-professores investigados podem ser agrupadas em três categorias. Primeiro, tem-se a categoria das injustificativas, pois os alunos não souberam explicar o porquê que agem da maneira como disseram ou digressaram em suas respostas, e não responderam a pergunta. A segunda categoria levantada é a da acessibilidade, pois alguns informantes alegaram usar tais estratégias em detrimento de terem sido expostos às mesmas. A terceira é a do *habitus* de aprender, ou seja os alunos aprenderam assim e reproduzem a AA alheia. Os trechos de evidenciam que os alunos-professores em focos não manifestam os pré-requisitos necessário para atingir a condição de aprendentes, que corresponderia a um estágio que o aluno sempre racionaliza seu agir e pensar acadêmico.

No que tange as estratégias sociais afetivas, os alunos calouros não apresentaram nenhuma, conforme mostra a figura 9. Já alguns formandos dizem utilizar a estratégia de cooperação (2). Todavia, as estratégias de perguntas para clarificação (1), conversa consigo mesmo (3) e auto recompensa (4) não apareceram nas respostas dadas à quarta pergunta do questionário. Os trechos 5 e 13 supracitados são bem representativos.

Acreditamos que não aparição das outras estratégias tanto cognitivas quanto sócio-afetivas pode ser justificada pelo desconhecimento de índole teórica dos alunos-professores informantes acerca do que e quais são as estratégias de aprendizagem. Por outro lado, isso também pode indicar a falta de auto-observação e inteligibilidade sobre o próprio *habitus* de aprender. O que seria por extensão um ponto negativo no que se refere à almejada condição de aprendente.

Similarmente, as estratégias metacognitivas, a saber, planejamento (1); atenção direcionada; atenção seletiva (3); gerenciamento próprio (4); automonitoração (5); identificação de problemas (6) e auto-avaliação(7), praticamente não foram nem elencadas. A figura 10 mostra que as estratégias 4 e 7 foram mencionadas pelos alunos-professores. O que não significa que eles não as usem, e sim que eles não disseram que usam.

Contudo, a menção as estratégias metacognitivas seria uma condição *sine qua non* para sentenciar se os calouros e os formandos do curso de Letras investigados são ou não aprendentes. Por outro lado, percebemos que o instrumento questionário pode ter castrado a rememoração dos informantes acerca de seus procedimentos e estratégias de aprendizagem mais recorrentes. Ademais, nota-se que o instrumento narrativa de vida possibilitou uma maior

manifestação dos contornos da abordagem de aprender dos alunos-professores, como evidencia os trechos (5) e (6) emersos, respectivamente, da narrativa do aluno calouro e do aluno-formando, pois, nesse instrumento os alunos puderam delimitar e justificar a maneira como aprendem, bem como manifestar o grau de aprendente que eles se enquadram.

(5) Quanto a minha técnica de aprendizagem acho que não tenho nenhuma específica. O que eu costumo dizer pra quem me pergunta o que fazer pra aprender inglês é: o aluno tem que desligar de português na hora de aprender inglês. Alunos iniciantes se prendem muito ao português, tanto gramaticalmente quanto semanticamente, e isso não funciona, já que os dois idiomas são morfo-sintaticamente bem diferentes. Além de dedicação, o aluno precisa aprender a pensar em inglês. Um aspecto que contribuiu muito pra mim, foi parar com o uso do dicionário bilíngüe, e começar a usar o dicionário monolíngüe; onde a explicação da palavra que eu não conhecia, era feita toda em inglês. Isso me levava a pensar em inglês, e contribui bastante pra minha formação. Além disso, eu fazia minha parte fora de sala também. Eu sempre ia atrás de músicas internacionais, me prendendo a letra, ouvindo, cantando junto, assistindo filmes internacionais sem legenda, ou com legendas em inglês; essas coisas do tipo. (P0)

(6) Antes de entrar no curso, no entanto, entrei em uma escola pertencente a uma franquía de idiomas. Lá, me apaixonei mais ainda pela língua. Usava os CDs que vinham acompanhados do livro texto para praticar a pronúncia em casa. Depois da aula, ouvia novamente tudo o que havia estudado e repetia para tentar fixar a pronúncia. Gostava muito de fazer isso e acredito que tal prática foi o que mais me ajudou. Hoje, concluí o curso nessa escola de idiomas e estou no sexto período da faculdade. Estou dando aula desde 2006 e acredito que estou no ramo certo. Entendi que a forma que aprendo melhor é praticando e revendo o que estudei. Gosto de ver as palavras escritas para saber como as escrevo e tenho muita dificuldade em memorizar uma palavra se não sei/aprendi a forma de escrevê-la. (P18)

Por meio do instrumento questionário, os informantes manifestaram usar poucas estratégias do leque disponível para a otimização de suas aprendizagens. Isso não seria uma implicação negativa caso eles estivessem cientes das razões e dos impactos do uso das estratégias escolhidas. Nas duas narrativas de aprendizagem colhidas houve mais manifestações das AAs dos dois informantes. Veremos, na próxima seção, se as evidências catalogadas desses dois instrumentos se equiparam ou se diferem das que foram identificadas nas observações das aulas.

3.2. Abordagem de aprender no fazer

Nesta fase da análise de dados, iremos nos prender no fazer dos alunos calouros em sala de aula no que concerne as suas estratégias e procedimentos utilizados para aprender I/LE, bem como faremos apontamentos de questões que devemos abordar como influenciadoras e transformadoras do agir do *aprendente*. Foram feitas muitas observações de aulas, mas restringiremos há apenas cinco delas, pois a rotina dos eventos das aulas observadas são muito semelhante as cinco que serão descritas.

As observações das aulas puderam nos mostrar que o (não)agir do professor afeta diretamente o (não)agir do aluno-professor. As estratégias e os procedimentos para aprender I/LE dos alunos sofrem alterações conforme a ação do professor. Observando as notas das aulas um, dois e três, por exemplo, na primeira, percebem-se mais estratégias sócio-afetivas do que metacognitivas, porém na aula posterior verificamos que todos os tipos de estratégias aparecem e são bem perceptivas. Das aulas anotadas, a que classificamos, aqui, como quinta é a única que não utilizamos o livro didático, também pudemos perceber uma maior participação do professor e concomitantemente dos alunos-professores. No nosso entendimento, a presença ativa do livro didático não apenas coage, mas sim poda a criatividade dos *aprendentes* e sufoca o desenvolver de outras estratégias e procedimentos para aprender.

As estratégias sócio-afetivas foram muito recorrentes nas aulas observadas. Predominaram em todas as aulas a estratégia de perguntas para clarificação tiveram uma ocorrência de cinqüenta e cinco por cento, as estratégias de cooperação tiveram uma participação de quarenta por cento e as de conversa consigo mesmo com pouca expressão ocorreram em cinco por cento. Já a estratégia de auto-recompensa não pode ser percebida.

As observações foram feitas nas aulas de três formadores de professores diferentes que atuaram na sala dos alunos-calouros do curso pesquisado. O mesmo professor que fugiu do livro didático e propôs aquela atividade da aula três fez, certa vez, um questionamento em sala, de como os alunos gostariam que ele trabalhasse para que pudessem aprender ILE. A grande maioria dos alunos sugeriu músicas, filmes e jogos, entretanto, nenhum propôs a continuidade do uso do livro didático. Constatamos que existe uma resistência ao material didático e que este fator pode ser o porquê do pouco desenvolvimento de estratégias e procedimentos espontâneos dos informantes pesquisados. Deveríamos refletir sobre o material didático e seu uso no âmbito da formação de professores de I/LE, bem como sobre como ele interfere na maneira de aprender, a fim de potencializar seu uso e, concomitantemente, incitar a manifestação das AAs dos próprios alunos. Certamente, se houver interferência da AA haverá na AE destes alunos-

professores, gerando uma reação em cadeia que também limitará os seus futuros alunos em busca da sua aprendizagem.

Com a fuga do material didático nesta aula, todas as estratégias metacognitivas se tornaram predominantes e foram facilmente detectadas nas observações. As estratégias de planejamento, atenção seletiva e auto-avaliação tiveram uma equivalente manifestação de dez por cento; a estratégia de gerenciamento próprio, com manifestação de treze por cento, e as estratégias metacognitivas mais usadas pelos alunos foram: atenção direcionada, automonitoração e identificação de problemas, com aparição de dezenove por cento.

Depois de aplicarmos o questionário vimos uma discrepância entre o dizer e o fazer. Muitos alunos responderam se colocando como agente de sua aprendizagem, porém não foi o que percebemos nas observações em sala de aula. A autonomia, como falamos a pouco, foi marginalizada. Juntamente com várias estratégias cognitivas que não foram percebidas nas observações feitas em sala, a título de exemplificação, podemos citar estratégias como as de agrupamento, elaboração e a de inferências que não foram utilizadas em sala de aula.

No decorrer de nossas observações e participações nas aulas, percebemos uma grande dependência, da maioria dos alunos a colegas mais proficientes, ao professor e ao material didático. Quando foi proposta uma atividade fora do livro, a maior parte dos alunos procurou no próprio material didático o como fazer, outros recorriam ao professor ou ao colega mais proficiente. Em seguida, articularemos o dizer e o fazer de aprender dos alunos, a fim de avaliar os contornos de suas AAs, bem como apontar as limitações e encaminhamentos desta pesquisa.

Considerações Finais

Guiada pelos objetivos de verificar a existência de aprendentes em um curso de Letras-Inglês de uma universidade pública goiana, bem como as maneiras e as justificativas de aprendizagem dos alunos-professores calouros e formandos, esta pesquisa traz alguns contornos capazes de delinear a abordagem de aprender desses informantes.

Confrontando o dizer e o fazer de aprender dos alunos-professores em foco, nota-se que a manifestação de suas AAs está subordinada as AAs e AEs dos professores formadores e do material didático, em outras palavras, os alunos calouros e formandos em pauta aprendem da maneira como seus formadores e seus livros didáticos propõem. Isso faz sentido quando lembramos os dados catalogados a partir dos questionários: a maioria dos alunos usou e deixou de usar, coincidentemente, as mesmas estratégias. Ademais, ao trazer à tona as notas de observação de aula, evidencia-se que as

estratégias e procedimentos foram acionados pela interferência do professor e do material didático. Logo, pode-se inferir que o delineamento da abordagem de aprender dos futuros professores se configura a partir de suas vivências como alunos nos vários *loci* sociais, tendo em vista, que aprendemos o tempo todo e em todo lugar; a sala de aula, portanto, é apenas um local genuíno de ensino e aprendizagem.

Todavia, tais conclusões mostram que a maioria dos alunos calouros e formandos não atingiram ainda o grau de aprendente desejado, ou seja, os estágios de reflexão e criticidade, tão caros para a profissionalização dos futuros professores, não foram constatados. Por outro lado, entendemos que a trajetória desse *habitus* de aprender pode ser modificado a partir do trabalho colaborativo entre os formadores de professores e seus alunos-aprendentes-professores. Como a AA dos alunos investigados está ainda subordinada à AE e de AA de seus formadores, esses poderiam levar aqueles a se indagarem e se auto-observarem constantemente sobre a maneira como melhor aprendem. Paulatinamente, o ato de reflexão se tornará um *habitus* acadêmico que possibilitará o alcance do status de aprendente desejado, ou seja, o ser aprendente instigará a perpetuação do ser aprendente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.).1997. *Parâmetros Atuais para o ensino de Português/ LE*. Campinas: Pontes.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2002. 3. ed. Campinas: Pontes.

BEZERRA. D.S. *Salas de aula (não)franqueadas: arenas de abordagens de primeiros, segundos e terceiros*. 2007. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, IL/UnB. Brasília.

ERICKSON, F. 1990. Qualitative methods in research on teaching. In: M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.

FERRAÇO DE PAULA, L.2008. *Procedimentos Espontâneos de Aprender LE (inglês): Um Esboço de Análise da Competência Espontânea de Aprender do Aluno* Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, IL/UnB. Brasília.

FREIRE, P. 1982. *Pedagogia da autonomia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIMENEZ, T. N. 1998. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. *The ESpecialist*, São Paulo, vol. 19, nº. 2, 257-271.

KFOURI-KANEOYA, M.L.C.2008. A formação reflexiva de professores de Línguas: conceitos e tarefas de significação social. **Contexturas**, São José do Rio Preto,

n.13, 67-77.

MOURA FILHO,A. C.L. *A formação de aprendizes: teoria e empiria*.Disponível em:
<http://www.leffa.pro.br/autonomia.htm>. Acesso em: 10/07/2008.

PAIVA, V.L.M.O. 1998. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*. v. 14, n. 1, jan./jul. p. 73-88