

## **REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DE INGLÊS DE UM CURSO DE LETRAS**

**Representations of Students of English in a Language Teacher Education Course**

Solange T. Ricardo de CASTRO (Universidade de Taubaté)

### **Abstract**

*The aim of this paper is to discuss the representations of undergraduate university students in a Brazilian English teacher education course (Letras course). Representations are here understood as the meanings constructed socio-historically by individuals as they participate in different activities in the social formations they belong to. Knowing and understanding representations of English teachers-to-be is important for educators and those interested in the teacher education field as a way to get insights of their development and be better prepared to cope with the demands of such a process.*

**Key-words:** *representations; undergraduate English teacher education course; teacher development; development process.*

### **Resumo**

*O objetivo deste artigo é discutir as representações de alunos de graduação de um curso de Letras, com habilitação em Inglês-Português. As representações são entendidas como os significados construídos sócio-historicamente pelos indivíduos à medida que eles participam das atividades dentro das formações sociais a que pertencem. Conhecer e entender as representações de futuros professores de Inglês é importante para os educadores e aqueles interessados na área de formação de professores como forma de ter insights de seu desenvolvimento e poder estar mais bem preparados para dar conta das demandas desse processo.*

**Palavras-chave:** *representações; curso de graduação em Letras; desenvolvimento de professores; processo de desenvolvimento.*

## 1. Introdução

As discussões sobre a qualidade do ensino do professor de inglês têm levado os educadores e pesquisadores em formação de professores a voltar seus olhos para os contextos institucionais de cursos de Letras, nos quais tem lugar a formação inicial desse profissional. Isso tem ajudado a levantar algumas questões interessantes sobre esses contextos, como: a caracterização das propostas de ensino aí praticadas, a concretização dessas propostas nas práticas das salas de aula, e/ou suas reais contribuições para a construção do conhecimento docente do futuro professor. Em resumo, o que se investiga a respeito dos contextos dos cursos de Letras são as maneiras pelas quais está sendo construída a identidade do futuro professor de inglês.

Questões como essas têm sido colocadas e discutidas pelos próprios professores e pesquisadores de áreas diversas que atuam no nível superior, com diferentes focos. Pimenta e Anastasiou (2002), por exemplo, indicam as temáticas de preparação, formação e desenvolvimento profissional de professores universitários que já vêm sendo realizadas em vários países, bem como no Brasil, incluindo análises e reflexões sobre os processos de ensinar nos contextos universitários (:253). Na área de línguas, especificamente, podemos citar, como exemplo dessa tendência no Brasil, o trabalho de Magalhães e Machado (1999), com professores universitários de português, em uma universidade da Grande São Paulo. Outros pesquisadores, como Donnay e Romainville (1996), por exemplo, indicam a necessidade de discutir os contextos de formação profissional no nível superior, de modo a construir uma “pedagogia universitária” que lhes possa servir de ferramenta de trabalho.

A respeito da análise dos contextos de trabalho dos próprios professores-pesquisadores, Pimenta e Anastasiou (2002) apontam o fato de que os professores de ensino superior agora almejam a “observação, registro, sistematização, análise e interpretação dos resultados da própria atividade docente” (:254) na pesquisa do próprio ensino em sala de aula. Isso, como se pode ver, supera os limites dos modelos de formação profissional pautados pelo mero treinamento para aplicação de técnicas de ensino ou decorrentes da aplicação dos conhecimentos das ciências

básicas, tradicionalmente praticados em contextos universitários de formação profissional, e em contextos de cursos de Letras em particular (Castro, 1999).

Indo ao encontro dessa tendência de análise e reflexão sobre os contextos de atuação do professor universitário e, em particular, sobre os contextos de atuação do próprio professor-pesquisador, este trabalho se propõe a discutir parte dos resultados de uma pesquisa em andamento, sobre a construção da identidade profissional do professor de inglês ao longo de sua graduação em Letras. Como forma de construir conhecimentos a partir de meu próprio contexto de atuação, bem como de construir conhecimentos, a partir dele, que possam reverter em contribuições para a compreensão da formação inicial de professores de línguas em contextos institucionais desses cursos, procuro, especificamente, examinar quais representações de ensino e aprendizagem de inglês afloram dos relatos de auto-avaliação da aprendizagem dos alunos da disciplina Inglês: Prática Oral, de um 3º ano do curso de Letras da universidade em que atuo como docente.

## **2. Construção social das representações**

As representações são as significações construídas pelos indivíduos, como resultado de sua participação nas atividades das diversas formações sociais às quais pertencem. Para Bronckart, Clémence, Schneuwly e Schurmans (1996), as atividades humanas constituem-se nos contextos nos quais e pelos quais, em um processo mediado pela linguagem, os indivíduos têm acesso à realidade física e social do mundo em que vivem, por meio de três mundos representados (Habermas, 1981): o mundo objetivo, em que estão organizados os conhecimentos sobre o mundo físico; o mundo social, que organiza os conhecimentos sobre as normas e valores que regulam as interações sociais; e o mundo subjetivo, que organiza os conhecimentos construídos pelos agentes sobre si próprios. As negociações continuadas das significações construídas pelos participantes dessas atividades nas interações sociais, nas quais tomam parte dentro dessas formações sociais, constroem e reconstroem, então, para os indivíduos,

representações dessas realidades (Bronckart, Clémence, Schneuwly e Schurmans, 1996:78).

Dessa perspectiva, entende-se, então, que as representações sobre ensinar e aprender dos futuros professores de inglês são amplamente construídas e reconstruídas como resultado de sua participação nas atividades dos contextos escolares nos quais tem lugar sua formação lingüístico-textual, ou seja, nas aulas de língua inglesa dos cursos de Letras. Nesses contextos, os futuros professores aprendem não apenas a língua que irão ensinar, isto é, as formas ou maneiras assumidas pelos signos lingüísticos, em relação a contextos específicos de uso, mas também constroem e reconstróem continuamente suas representações sobre ensinar e aprender línguas (Castro, 1999).

Dentro do arcabouço teórico acima, como discutem ainda Bronckart, Clémence, Schneuwly e Schurmans (1996), o papel dos textos, entendidos como toda produção lingüística organizada (escrita e oral), é fundamental, pois é por meio deles que todos os fatos sociais são organizados e, igualmente, todas as intervenções de aprendizagem são organizadas. Nos textos, entende-se que as diferenças discursivas (Kress, 1985) entre os discursos dos participantes do processo ensino-aprendizagem, professores e aprendizes ou formadores e (futuros) professores, por exemplo, podem levar os aprendizes a alterar o compasso de suas representações e ações. Seguindo-se essa linha de pensamento, entende-se, então, que as maneiras como os textos de sala de aula são organizados podem levar à reprodução imitativa de representações tradicionais ou à sua (re)construção, isto é, à sua reprodução de maneira mais criativa (Fairclough, 1989).

### 3. Representações de professores de Inglês

De acordo com a perspectiva acima, entre as “*representações da realidade* que [nós, professores] *construímos e armazenamos* ao sabor de nossa experiência e de nossa formação” (Perrenoud 1999:8 – ênfase do autor), estão os “conhecimentos [que] – eruditos ou não – constituem *recursos* [...] para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões” (:53 – ênfase do autor), em sala de aula.

Nessa perspectiva, as representações do professor incluem as significações por ele construídas sobre os conteúdos a serem ensinados/aprendidos, a saber, os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1998 apud Pimenta e Anastasiou, 2002; Zabala, 1999 e Libâneo, 1994), ao longo de suas vivências nas formações sociais de que participa, bem como as representações sobre ensinar e aprender construídas ao longo desse processo.

Os conteúdos conceituais são os que é preciso “saber” (Zabala, 1999:8). Esses conteúdos, que podem ser classificados em três subgrupos: os fatos, os conceitos e os sistemas conceituais ou de princípios (:9), equivalem aos que Libâneo (1994:131) denomina conhecimentos sistematizados, e são a base da instrução e do ensino. Os conteúdos procedimentais são aqueles que dizem respeito ao “saber fazer” (Zabala, 1999: 8). Esses conteúdos incluem todos os que se “enquadram na definição de ser um conjunto de ações ordenadas e dirigidas para um fim”: as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos (:10). Para Garrido e Anastasiou (2002:210), com base em Zabala (1998), os conteúdos procedimentais são aprendidos pela exercitação múltipla e são tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade. Os conteúdos atitudinais são, para Zabala (1999:9), os valores, as normas e as atitudes e, para Libâneo (1994:131), as atitudes e convicções, que “se referem a modos de agir, de sentir e de se posicionar frente a tarefas da vida social”, orientando, portanto, “a tomada de posição e as decisões pessoais frente a situações concretas”.

No caso do professor de inglês, mais especificamente, os conteúdos conceituais envolvem os conhecimentos sistêmicos (itens lexicais, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos) da língua-alvo, em relação a temas e gêneros de textos dados (Brasil, 1998). Os conteúdos procedimentais, por sua vez, incluem os conhecimentos estratégicos (Ramos, 2003), por meio dos quais os conteúdos, juntamente com objetivos de ensino, “são exercitados através de atividades cuja finalidade é aprender fazendo” (:43).

As representações do professor de inglês sobre ensinar e aprender envolvem os conhecimentos sobre a natureza da linguagem e da

aprendizagem e sobre os processos de ensinar e aprender línguas (Moita Lopes, 1996; Brasil, 1998).

Para a compreensão dos dados deste trabalho, dois estudos sobre representações de professores de inglês em contextos de educação continuada (Celani e Magalhães, 2002; Freire e Lessa, 2003) foram importantes. No primeiro (Celani e Magalhães, 2002), as representações dos professores de inglês “sobre seu saber, seu saber fazer e sobre seu poder para agir”, entendidas como “relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem” (:321), envolvem aquelas sobre o ensino de língua estrangeira (LE), sobre si próprios como professores, sobre os alunos como aprendizes e sobre o currículo valorizado (:326). Para as autoras, com base em Bruner (1996), as representações encontradas embasam-se, tradicionalmente, em uma “psicologia e pedagogia populares”, isto é, no senso comum, mas podem transformar-se, ao longo de um processo de formação continuada dos professores, passando a incorporar uma percepção da “responsabilidade política do professor” (:333).

No segundo estudo (Freire e Lessa, 2003), as representações de professores de inglês sobre suas práticas docentes foram encontradas, dentro de uma perspectiva de representações, como:

*maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um **repertório** que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo (:174 – ênfase das autoras).*

Essas representações incluíram-se em quatro grandes temas: metodologia, postura profissional, formação contínua e conhecimento lingüístico. Para as autoras, dos resultados observados foi possível inferir que a prática docente dos participantes do estudo “é marcada pela repetição de padrões que não os satisfazem mais”, o que gera descontentamento e insatisfação (:182).

No mesmo estudo, a representação dos professores sobre linguagem apontou para uma concepção de língua como “um conjunto de sons e de palavras que se organizam de acordo com estruturas gramaticais sem que se considere o propósito de qualquer ação de linguagem, quem são seus participantes e que papéis desempenham em um contexto socialmente construído” (:187). Essa representação foi identificada a partir da ênfase manifestada pelos professores participantes do estudo na transmissão de conhecimentos lingüísticos (sons, palavras e estruturas), desconsiderando, assim, o papel da linguagem em um contexto sócio-histórico e cultural (:190).

Para a compreensão dos dados deste trabalho, teve também importância o estudo que identificou as representações sobre ensinar e aprender de duas professoras (e de alunos) de um curso de Letras de uma universidade do interior do Estado de São Paulo (Castro, 1999). Nesse estudo, no qual revelou-se, nesse contexto, a reprodução não-criativa (Fairclough, 1989) de representações tradicionalmente encontradas em contextos de cursos de Letras, foram identificadas representações sobre o ensino-aprendizagem como um processo de transmissão de conhecimentos, geralmente gramaticais, pelo professor, no qual os alunos têm o papel de aplicar esses conhecimentos (:170-1), e representações sobre (e d)os alunos como experienciadores de processos de “não-saber” (:180) ou de não-aprender. Essas representações revelaram ainda ser “re-produções” de representações construídas na época em que as professoras eram alunas da própria Instituição (:172-3). Tais representações foram sendo reconstruídas, no entanto, à medida que as professoras se envolveram em um processo reflexivo, de auto-questionamento de suas ações, construíram uma atitude reflexiva perante sua prática instrucional e transformaram sua prática, e os alunos passaram a ter maior percepção, participação e envolvimento no processo ensino-aprendizagem.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos do estudo seguiram os princípios da perspectiva etnográfica (Erickson, 1986) aliada à teoria

social crítica, hoje representada, por exemplo, na Análise do Discurso (Fairclough, 1989, 1992). Para tanto, foram coletados e analisados 47 relatos de auto-avaliação de aprendizagem de alunos de um 3º ano do curso de Letras de uma universidade do vale do Paraíba, elaborados ao final do 1º bimestre letivo de 2003 (abril). Os dados foram analisados em relação aos conteúdos temáticos evidenciados pelas escolhas lingüístico-textuais dos participantes, os alunos, e organizados em cinco categorias: conteúdos aprendidos, fatores conducivos à aprendizagem, papel do aluno no processo, fatores dificultadores da aprendizagem, e atuação profissional, como veremos a seguir.

## 5. Representações encontradas

Cinco temas afloraram dos relatos dos alunos, como dissemos acima: conteúdos aprendidos; fatores conducivos à aprendizagem, que envolveram ainda representações sobre as atividades e os recursos didáticos da sala de aula, sobre os temas trabalhados e sobre o perfil da professora; papel do aluno no processo; fatores dificultadores da aprendizagem; e atuação profissional. Essa classificação pode ser vista no Quadro 1, ilustrada por exemplos.

Temas	Exemplos
<b>Conteúdos aprendidos</b>	<p style="text-align: center;">Sistêmicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estrutura de perguntas e respostas no passado e no presente</li> <li>• verbos no passado</li> <li>• <i>can</i> e <i>think</i></li> <li>• verbos na voz passiva</li> <li>• trabalhos femininos e masculinos</li> <li>• trabalhos que crianças podem fazer em casa</li> <li>• vocabulário argumentativo</li> <li>• formas de expressar opiniões, de debater</li> </ul>
	<p style="text-align: center;">Estratégicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• procurar aquilo que é característico de cada texto para poder compreender</li> <li>• consultar o dicionário</li> </ul>
	<p style="text-align: center;">Atitudinais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estudar em casa os conteúdos propostos em sala</li> </ul>

<b>Fatores conducivos à aprendizagem</b>	<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• possibilitaram o desenvolvimento da oralidade</li> <li>• favoreceram a compreensão de diferentes tipologias textuais</li> <li>• favoreceram a revisão e a ampliação de vocabulário</li> <li>• favoreceram a caracterização e a diferenciação de textos</li> </ul>
	<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• retroprojetor tira o aluno da rotina</li> <li>• faz o aluno relaxar</li> <li>• faz o aluno prestar atenção</li> <li>• material contempla textos e não itens isolados</li> <li>• diferentes tipos de texto</li> </ul>
	<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ligados ao cotidiano</li> <li>• interessantes e fáceis</li> </ul>
	<p>Professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• responde todas as dúvidas</li> <li>• tem excelente pronúncia</li> <li>• é calma</li> <li>• tem experiência no trato com o aluno</li> <li>• proporciona confiança ao aluno</li> <li>• é dinâmica</li> </ul>
<b>Papel do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudar bastante</li> <li>• superar a timidez</li> <li>• escutar muita música, lições em inglês e praticar exercícios</li> </ul>
<b>Fatores dificultadores da aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grande número de alunos em sala não propicia maior rendimento</li> <li>• trabalho em grupos: alunos falam alto e prejudicam o entendimento</li> <li>• nervosismo atrapalha conversação</li> <li>• vergonha de errar</li> <li>• timidez atrapalha rendimento</li> <li>• problemas pessoais</li> </ul>
<b>Atuação profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• todos os aspectos [tratados em aula: desenvolvimento da produção oral, vocabulário, organização dos textos] são importantes para o desenvolvimento profissional</li> <li>• atividades são “idéias boas” para, futuramente, aplicar em sala com os alunos</li> <li>• atividades são meios adquiridos nas aulas, de como ensinar os próprios alunos</li> </ul>

**Quadro 1 – Representações de futuros professores de inglês**

Examinando as representações relacionadas ao primeiro tema do Quadro 1, acima, conteúdos aprendidos, observamos que, embora encontrem-se entre eles conteúdos estratégicos e atitudinais, prevalecem as representações sobre os conhecimentos sistêmicos (lexicais e estruturais), como vocabulário de trabalhos de homens e mulheres ou verbos auxiliares no presente e no passado, por exemplo. As representações que afloram desses dados, então, parecem apontar para o fato de que, para esses alunos, a aprendizagem de uma língua consiste na aquisição de conteúdos lexicais e estruturais isolados, sem a preocupação com a finalidade ou função daquilo que está sendo aprendido. Apenas dois dos itens mencionados, como pode ser visto no Quadro 1, *vocabulário argumentativo e formas de expressar opiniões e de debater*, parecem se relacionar a uma função de linguagem em relação a um dado gênero de texto.

Também, de maneira geral, essas representações parecem apontar para o fato de que, para esses alunos, uma língua parece ser um conjunto de palavras e estruturas gramaticais “sem que se considere o propósito de qualquer ação de linguagem, quem são seus participantes e que papéis desempenham em um contexto socialmente construído” (Freire e Lessa, 2003:187).

Esses resultados parecem re-afirmar as representações de aprendizagem de línguas e de linguagem tradicionalmente presentes nos contextos desse curso de Letras (Castro, 1999), dentre outros, como atesta o estudo de Freire e Lessa (2003), sobre as representações de professores de inglês em um contexto de educação continuada, que apontam para as lacunas e falhas na formação inicial desses profissionais.

É interessante observar, no entanto, que, se confrontadas com o primeiro agrupamento de representações relacionadas ao segundo tema, fatores condutivos à aprendizagem, apresentado no mesmo Quadro 1, isto é, com as representações sobre as atividades realizadas nessa sala de aula, que, como declaram os alunos, indicam o desenvolvimento de habilidades de produção oral (compreensão e “conversação”, como dizem eles) e de conhecimento de diferentes tipologias textuais a partir dessas atividades, como veremos a seguir, essas representações tradicionais de aprendizagem de línguas e de linguagem não parecem

estar relacionadas a um ensino tradicionalmente embasado em ações docentes de transmissão de conhecimentos, como identificado anteriormente nesse curso (Castro, 1999).

De fato, examinando o primeiro agrupamento de representações que se sobressaiu dos dados analisados, relacionados ao segundo tema apresentado no Quadro 1, acima, fatores condutivos à aprendizagem, sobre as atividades realizadas em sala de aula, podemos perceber que essas foram vistas pelos alunos como meios que propiciaram e contribuíram para o desenvolvimento de aspectos diversos de sua habilidade de produção textual oral, como: o desenvolvimento da produção, a compreensão de diferentes tipologias textuais e o enriquecimento do vocabulário, por exemplo. Essa ênfase pode ser vista, por um lado, como indicativa da importância atribuída pelos alunos às oportunidades de aprendizagem construídas em sala de aula a partir das atividades realizadas, que abriram espaços para o seu fazer, ou, melhor dizendo, para o seu dizer, nas aulas de Produção Oral, e que contribuíram para promover, no dizer deles, o desenvolvimento de aspectos diversos de sua produção textual oral, como pode ser visto pelos excertos abaixo:

- *As atividades [...] foram importantes [.....]. Percebi que tive uma melhora na compreensão e na conversação.*
- *As atividades [...] foram boas [...] porque aprendi a falar com mais segurança – aumentei meu vocabulário e conseqüentemente a compreensão.*
- *As atividades me ajudaram a caracterizar os textos e a entender os textos melhor.*

Vistas por esse prisma, então, as representações encontradas parecem indicar uma concepção de desenvolvimento de expressão oral em inglês como o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Os dados disponíveis, no entanto, que, como lembro, referem-se ao final do primeiro bimestre letivo (abril), não permitem fazer uma afirmação mais categórica a esse respeito.

Por outro lado, se vista em conjunto com os demais agrupamentos de representações dentro desse tema – recursos didáticos, temas e perfil da professora –, a ênfase acima mencionada pode ser considerada como

uma manifestação do senso comum que parece subjazer às representações dos alunos do estudo, e que os leva a minimizar, para não dizer, ignorar, a importância de sua participação e envolvimento mais ativos no processo de aprendizagem. Assim, eles atribuem aos outros participantes das situações de aprendizagem dessa sala de aula (as atividades, os recursos, a professora) a responsabilidade por sua aprendizagem.

De fato, para esses alunos, não apenas as atividades, mas também os recursos didáticos e os temas escolhidos para discussão nas aulas têm papel central no processo ensino-aprendizagem, como pode ser visto no segundo e no terceiro agrupamentos de representações, recursos didáticos e temas, dentro do mesmo tema, no Quadro 1 acima, e como ilustram os excertos a seguir:

- *O retroprojeter [...] tira o aluno de uma certa rotina, [...] fazendo-o relaxar e prestar mais atenção.*
- *Os tipos de texto também foram interessantes no processo, pois aprendi a procurar as fontes alternativas de compreensão de textos (... primeiro vou procurar o que é característico ...).*
- *Percebi que meu vocabulário aumentou quando trabalhamos men and women – é um tema interessante e fácil de aprender.*

Da mesma forma, nesse processo, a professora foi valorizada pelos alunos por seus conhecimentos lingüísticos e seu domínio nos usos da língua, como pode ser igualmente visto no terceiro agrupamento de representações, sobre a professora, dentro do mesmo tema, e a ela é também atribuída a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, como ilustra o excerto a seguir:

- *A professora me responde todas as dúvidas mesmo aquelas que não foram trabalhadas em sala, [...]. A excelente pronúncia e a calma da professora somado à sua experiência no trato da língua inglesa proporciona ao aluno a confiança necessária para se dedicar e assimilar novos conhecimentos [...].*

Para Celani e Magalhães (2002), representações como essas são amplamente calcadas no senso comum, ou, como dito por Bruner (1996, apud Celani e Magalhães 2002:329), calcadas em uma “psicologia e pedagogia populares”, que atribuem ao professor e ao aluno papéis bem

definidos. Ao professor, cabem o controle e o manejo das ações de sala de aula e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem dos alunos; quando não, se visto dentro de uma perspectiva ainda mais tradicional (Castro, 1999 e Freire e Lessa, 2003), o papel central de transmitir os conhecimentos que o aluno posteriormente aplicará. Ao aluno, por sua vez, cabe o papel de adquirir conhecimentos a partir das atividades de sala de aula, com a ajuda de equipamentos e materiais, sem ter maior autonomia e responsabilidade no desenvolvimento e na otimização de seu processo de aprendizagem.

De fato, neste estudo, isso parece ser ainda corroborado pelas representações relacionadas ao terceiro tema apresentado no Quadro 1, o papel do aluno no processo. Isto é, como visto no Quadro 1, as ações atribuídas a si próprios, em seu processo de aprendizagem, são as de *estudar bastante, superar a timidez* (ou o nervosismo, ou o medo), e *escutar muita música e lições em inglês*, além de *praticar exercícios*.

Ainda na mesma perspectiva, os sucessos e as dificuldades ou falhas na aprendizagem são também freqüentemente atribuídos a indivíduos (Celani e Magalhães, 2002:329). O sucesso é geralmente atribuído ao professor, como no caso deste estudo, quando este tem as características tradicionais do profissional competente, isto é, quando tem o conhecimento do conteúdo, de técnicas e de metodologias interessantes, que fala bem a língua e é criativo, que é amigo dos alunos. Isso pode ser visto no excerto abaixo:

- *Ao longo deste ano, creio que terei grandes avanços na parte gramatical e na compreensão textual, pois o seu modo de trabalhar certos assuntos facilita a compreensão e não é cansativo. [ênfase minha]*

A ele é também atribuído o insucesso, quando tem as características opostas às anteriores, ou seja, quando não tem o domínio da língua, não é criativo, nem paciente e afetivo, ou quando não “motiva” os alunos, como pode ser visto no seguinte excerto:

- *Eu sei que tenho muitas dificuldades no Inglês e tenho muito a aprender, contudo, infelizmente não me motivaram (desde o primeiro ano) às aulas de inglês [...].*

Da mesma forma, o sucesso pode ser atribuído aos alunos, quando esses são empenhados, “correm atrás”, ou, principalmente, “já fizeram ou fazem cursinho fora”, para mencionar apenas alguns dos dizeres que costumam perpassar os comentários de profissionais do ensino de inglês. Ou também a eles pode ser atribuído o insucesso, quando não têm interesse em aprender a língua ou devido a fatores afetivos, por exemplo.

De fato, é esse o caso que aflora das representações encontradas em relação ao terceiro tema apresentado no Quadro 1, fatores dificultadores da aprendizagem, como podemos ver nos excertos abaixo:

- *O que me atrapalha bastante nas aulas é o nervosismo.*
- *A timidez atrapalha muito meu rendimento em sala.*
- *[...] o principal fato motivador desse mau desempenho foi minha constante ausência das aulas, ocasionada por problemas particulares.*

Assim, as dificuldades e os insucessos dos alunos, como pode ser visto acima, bem como sua eventual falta de interesse, são atribuídos pelos alunos do estudo a características pessoais, como a timidez ou o nervosismo, ou a *problemas particulares*, que, na verdade, mascaram sua falta de interesse.

Finalmente, examinando as representações relacionadas ao quinto tema apresentado no Quadro 1, acima, a atuação profissional dos futuros professores de inglês do estudo, percebemos a importância atribuída por eles às situações de sala de aula para sua formação lingüístico-textual, como pode ser visto pelo excerto a seguir:

- *Todos esses aspectos tratados em aula, o desenvolvimento da oralidade, o vocabulário, a organização dos textos, são importantes para a minha formação profissional.*

É preocupante, no entanto, perceber que algumas das representações desses alunos sobre as atividades realizadas em sala de aula parecem estar apontando para a instalação de um processo de reprodução imitativa (Fairclough, 1989), em sua atuação docente, como mostram os excertos a seguir:

- *Acho muito importantes essas atividades, que servirão de exemplos para ministrar aulas.*
- *As aulas de inglês oral têm sido muito importantes para mim no sentido de aprender, aplicar e avaliar as atividades propostas pela professora e pelo material adotado, [...] e aplicar com meus alunos.*
- *Para quem já dá aula como eu, é possível adquirir [nas situações de sala de aula] meios e atividades diferentes para o ensino de língua inglesa.*
- *Achei que foi uma idéia boa [uma biografia com lacunas] para, futuramente, aplicar em sala, com meus alunos.*

De fato, como visto nos excertos acima, esses alunos parecem estar reproduzindo (ou manifestam a intenção de assim fazê-lo) as atividades realizadas nessa sala de aula de maneira imitativa. Isto é, estão simplesmente calcando suas próprias ações de ensino nos modelos vivenciados, de maneira não informada, sem, aparentemente, levar em consideração os porquês e para quês dessas atividades, em seus contextos específicos e para os participantes desses contextos.

## **6. Considerações e implicações para ações de formação inicial**

Os resultados encontrados no estudo reafirmam algumas das representações sobre ensino e aprendizagem de inglês e sobre linguagem de alunos e egressos de cursos de Letras, tradicionalmente encontradas nos contextos institucionais desses cursos.

Por exemplo, os resultados apontaram uma representação de língua como um conjunto de itens lexicais e estruturais (Freire e Lessa, 2003) e representações sobre ensino-aprendizagem como um processo cujo controle e manejo estão nas mãos do professor (Celani e Magalhães 2002; Castro, 1999). Nesse processo, o aprendiz tem pouca ou nenhuma participação ou envolvimento.

Os resultados do estudo não reafirmaram, no entanto, as representações do processo ensino-aprendizagem como centrado na transmissão de conhecimentos pelo professor, como identificadas

anteriormente em estudo sobre esse mesmo contexto (Castro, 1999), bem como em estudos que sugerem que essa característica parece poder ser generalizada para contextos de outros cursos de Letras (Freire e Lessa, 2003). Pelo contrário, os resultados apontaram a ênfase dada ao fazer e ao dizer do aluno em atividades diversas, e a importância atribuída pelos alunos ao papel dessas atividades, bem como dos recursos, na mediação da construção do conhecimento nessa sala de aula.

Da mesma forma, os resultados do estudo não reafirmaram as representações, nessa sala de aula, sobre o não-saber e o não-aprender inglês, característicos desses contextos, manifestadas anteriormente por professoras desse curso (Castro, 1999:179), que, como sabemos, parecem ainda constituir “uma aceitação tácita na comunidade em geral, e, muitas vezes, entre os próprios alunos de [...] cursos [de Letras], de que a aprendizagem da língua não ocorre na faculdade e de que os alunos só encontram meios de suprir isso fora dali” [:181].

Pelo contrário, parece perpassar a fala dos alunos a confiança de que ali, nesse contexto de um curso de Letras, eles podem e vão, sim, aprender. Isso pode ser visto no seguinte excerto, entre outros:

*Saí do curso [um curso de línguas] para cursar a universidade, curso de Letras, mas acabei atrasando meu conhecimento anterior, porque nos dois primeiros anos a maior parte do meu conhecimento foi anulado, porque era necessário acompanhar os que sabiam menos na classe. Perdi bastante do interesse e da prática que eu tinha [...]. Esse ano estou achando melhor a maneira como as aulas estão sendo organizadas, tenho visto vocabulário novo e me interessei novamente e pretendo continuar assim.*

Esses resultados são significativos, na medida em que sugerem uma possível (futura) reconstrução da identidade desses alunos, o que, conseqüentemente, pode vir a propiciar uma transformação da própria cultura escolar, nesse contexto. Não deixo de ter claro, no entanto, que os resultados encontrados, além de ainda incipientes, referem-se a apenas uma sala de aula, e não podem, portanto, ser generalizáveis. Ainda assim, entendo que novas investigações devem ser realizadas, no sentido de buscar confirmação (ou não) para o que foi aqui colocado.

Entendo, também, que os resultados encontrados no estudo sinalizam a importância e a relevância de estudos sobre as representações de alunos de Letras para a compreensão da formação inicial do futuro professor de inglês, em contextos de cursos de Letras, nas aulas de *língua*.

A partir da concepção de representações como as significações construídas pelos futuros professores de inglês como resultado de sua participação nas atividades das formações sociais de que participam, que, a partir de Bronckart, Clémence, Schneuwly e Schurmans (1996), adoto neste estudo, entendo que estudos sobre as representações desses alunos podem nos fornecer *insights* sobre possíveis caminhos a serem seguidos, tanto em relação a novas investigações como em relação a ações docentes em contextos de cursos de Letras.

Quanto a investigações futuras, entendo que seria pertinente e produtivo examinar os textos construídos entre professores e alunos em salas de aula como as deste estudo. Nesse sentido, um caminho interessante poderia ser a confrontação entre esses textos, as representações que os professores formadores gostariam que seus alunos construíssem e acreditam estar colaborando para que construam, e aquelas efetivamente reveladas pelos aprendizes.

Quanto a ações docentes nesses contextos, entendo que haveria, por exemplo, a necessidade de maior clareza na explicitação dos objetivos e finalidades das ações de sala de aula, em relação à formação lingüístico-textual e docente dos alunos, e, principalmente, a criação de espaços que envolvessem a discussão das relações entre o objetivo de ensino e os possíveis públicos a que se destinam, nos diferentes contextos. É possível que esse seja um caminho produtivo para evitar ou minimizar a reprodução imitativa (Fairclough, 1989), ou seja, não teoricamente informada, das ações vivenciadas pelos aprendizes, nas salas de aula em que atuam ou atuarão como docentes, como visto neste estudo.

Recebido em: 06/2004. Aceito em: 06/2004.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL Ministério da Educação e do Desporto 1998 *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. MEC.
- BRONCKART, J. et al. 1996 Reshaping humanities and social sciences: a Vygotskian perspective. *Swiss Journal of Psychology*, **55.2/3**:74-83.
- BRUNER, J. 1996 *The culture of education*. Harvard University Press.
- CASTRO, S.T.R. 1999 *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês*. Tese de Doutorado. LAEL – PUCSP.
- CELANI, M.A.A. & MAGALHÃES, M.C.C. 2002 Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. IN L. P. MOITA LOPES & L.C. BASTOS (orgs.) *Identidades: recortes interdisciplinares*. Mercado de Letras. 319-338.
- DONNAY, J. & ROMAINVILLE, M. 1996 *Enseigner à l'université: un métier qui s'apprend?* De Boeck Université: Perspectives on Education.
- ERICKSON, F. 1986 Qualitative methods of research on teaching. IN M.C. WITTRICK (ed.) *Handbook of research in teaching*. MacMillan. 119-161.
- FAIRCLOUGH, N. 1992 *Discourse and social change*. Polity Press.
- \_\_\_\_\_ 1989 *Language and Power*. Longman.
- FREIRE, M.M. & LESSA, A.B.C. 2003 Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. IN L. BARBARA & R.C.G.RAMOS (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras: 167-194.
- HABERMAS, J. 1981 *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- KRESS, G. 1985 *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford University Press.
- LIBÂNEO, J.C. 1994 *Didática*. Cortez Editora.
- MAGALHÃES, M.C.C. & MACHADO, A.R. 1999 *A linguagem no trabalho educacional e a apropriação de competências discursivas na universidade*. Projeto Integrado de Pesquisa. LAEL – PUCSP.
- MOITA LOPES, L.P. 1996 *Oficina de Lingüística Aplicada*. Mercado de Letras.
- PERRENOUD, P. 1999 *Construir as competências desde a escola*. Artmed.

- PIMENTA, S.G. & ANASTASIOU, L.G.C. 2002 *Docência no ensino superior*. Cortez Editora.
- RAMOS, R.C.G. 2003 O professor refletindo sobre necessidades e objetivos no ensino de inglês para alunos da rede pública. IN S.T.R. CASTRO (org.) *Pesquisas em Lingüística Aplicada: novas contribuições*. Cabral Editora: 35-51.
- ZABALA, A. 1998 *A prática educativa: como ensinar*. Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_ (org.) 1999 *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Artmed.

*Solange Teresinha Ricardo de Castro has a Doctorate in Applied Linguistics from PUCSP. Her main areas of research are teacher education and English as a foreign language teaching and learning. She teaches at University of Taubaté. [lcastro@uol.com.br](mailto:lcastro@uol.com.br); [scastro@horizon.com.br](mailto:scastro@horizon.com.br)*