

**TEORIAS PESSOAIS DE DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS EM FORMAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA E DE UMA PROFESSORA-FORMADORA: FOCO EM DOIS  
MODELOS COMUNICATIVOS DE AULA**

VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE\*

**RESUMO**

Estudos na área de formação de professores de língua têm apontado a relevância de investigar as teorias pessoais que subjazem à prática pedagógica dos docentes. Neste estudo, fruto de uma pesquisa colaborativa, busco analisar as minhas próprias teorias pessoais, bem como as de outra professora de inglês e de uma professora-formadora, acerca de dois modelos comunicativos de aula. São eles: o formato de aula apresentação-prática-produção e o ensino de língua baseado em tarefas.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores, teorias pessoais, Ensino Comunicativo de Línguas, Ensino de Língua Baseado em Tarefas.

---

**Personal theories of two pre-service English teachers and of a teacher educator: focus on two communicative lesson formats**

**ABSTRACT**

Some studies in the field of language teacher training have pointed out the relevance of investigating the personal theories that underlie the teaching practice. In the present study, which is the result of a collaborative research, I aim at analyzing an English teacher's and a teacher educator's personal theories, as well as my own's, regarding two communicative lesson formats. They are the Presentation-Practice-Production and the Task-Based Language Teaching.

**KEY WORDS:** teacher education, personal theories, Communicative Language Teaching, Task-Based Language Teaching.

---

**INTRODUÇÃO**

Formar profissionais reflexivos e autônomos em seu próprio processo de desenvolvimento profissional tem sido o propósito da maioria dos que se dedicam à formação de professores de língua e a análise das próprias teorias pessoais tem se mostrado um meio eficaz na busca deste objetivo.

---

\* Mestranda em Letras e Linguística, área de concentração Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: vivianepvs@gmail.com.

Em conformidade com essa idéia, neste estudo, lanço um olhar retrospectivo para os dados coletados em uma pesquisa colaborativa da qual tomei parte quando estava no último ano de minha formação universitária como professora de inglês e busco investigar as minhas próprias teorias pessoais, bem como as de outra professora de inglês em formação universitária e de uma professora-formadora, acerca de dois modelos comunicativos de aula.

Deste artigo consta esta parte introdutória; as considerações teóricas, na qual procuro esclarecer o termo *teorias pessoais* e apresentar dois modelos de aula da abordagem comunicativa para o ensino de línguas; o estudo, com a descrição de como a pesquisa foi desenvolvida; a análise das teorias pessoais; e as minhas reflexões finais.

#### CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O movimento da prática reflexiva envolve, segundo Zeichner e Liston (1996), o reconhecimento de que os professores são capazes de produzir conhecimento sobre o ensino. Ao reconhecer o professor não só como aquele que aplica a teoria que é gerada pelos pesquisadores-acadêmicos, mas como produtor de conhecimento, busca-se uma valorização do saber docente.

Na literatura da área de formação de professores de línguas diversos termos têm sido usados para designar o conhecimento produzido pelos professores, dois dos quais são crenças (Barcelos, 2006; Coelho, 2006) e teorias pessoais (Pessoa e Sebba, 2006; Borelli, 2006). Neste estudo, faço uso do termo *teorias pessoais* por acreditar que o professor também produz teorias. Zeichner e Liston (1996, p. 24) salientam, no entanto, que qualquer que seja o nome usado para designar as concepções dos docentes, “fica claro que todos os professores vêm para os cursos de formação e para as escolas com crenças, suposições, valores, conhecimento e experiências que são relevantes para suas práticas pedagógicas”.

Conforme apontam Silva e Figueiredo (2006), torna-se imprescindível oportunizar ao professor, preferencialmente já na formação universitária, o trabalho com suas teorias pessoais, isto é, proporcionar-lhe a conscientização de suas próprias teorias. Uma maneira que se tem mostrado eficaz no estudo das teorias pessoais pelos próprios professores tem sido a estratégia de reflexão colaborativa, estimulada por sessões de visionamento da própria prática (Lima, 2007; Silvestre, 2007).

Ao analisar as teorias pessoais de professores de línguas, pode-se concentrar em diferentes aspectos, como avaliação, leitura, papel do professor e do aluno, e assim por diante (Barcelos, 2006). Neste estudo, o foco está em dois modelos de aula da perspectiva comunicativa para o ensino de línguas. Na seqüência, então, apresento o que alguns teóricos acadêmicos dizem a respeito dessa temática.

#### **ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS E DOIS MODELOS DE AULA EM CONFLITO**

A história do ensino de línguas é marcada por uma forte mudança de paradigma que ocorreu em meados da segunda metade do século XX com o surgimento das idéias embrionárias da abordagem comunicativa. Os lingüistas aplicados da época, em sua maioria britânicos e americanos, perceberam a necessidade de focalizar a comunicação no ensino de línguas ao invés do mero domínio de estruturas.

Segundo Richards e Rodgers (2001), a abordagem comunicativa surge de uma concepção de língua como meio de comunicação. Nesta abordagem, o ensino de línguas tem por objetivo desenvolver a competência comunicativa do falante/aprendiz. O termo “competência comunicativa” foi cunhado por Hymes (1986) a fim de propor uma extensão da teoria de competência lingüística (conhecimento tácito da estrutura lingüística) defendida por Chomsky. De acordo com Hymes (1986), o conceito chomskyano de competência lingüística não considera as interferências socioculturais na sua descrição. O argumento de Hymes (1986) é o de que a criança, ao adquirir a língua materna, adquire não só as regras gramaticais, mas também a competência de quando (não) falar, com quem, onde, de que maneira, ou seja, para ser comunicativamente competente, o falante precisa respeitar regras culturais e sociais de uso da língua, sem as quais as regras gramaticais são inúteis.

Outros lingüistas que contribuíram para a consolidação da concepção de língua como meio de comunicação foram Holliday, com a descrição das funções que a língua opera na aquisição da língua materna pela criança, e Widdowson, que argumenta em favor da relação entre sistemas lingüísticos e seus valores comunicativos no discurso (Richards e Rodgers, 2001). Convém esclarecer que Chomsky, Hymes e Holliday desenvolveram suas teorias fundamentando-se na aquisição de língua

materna e, posteriormente, suas teorias foram utilizadas pelos estudiosos da aquisição de segunda língua e de língua estrangeira.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), uma análise pedagogicamente influente da competência comunicativa foi feita por Canale e Swain (1980), que propuseram quatro dimensões: competência gramatical (domínio das estruturas lingüísticas), competência sociolingüística (habilidade de usar adequadamente a língua de acordo com o contexto), competência discursiva (capacidade de combinar forma e conteúdo de modo coerente) e competência estratégica (habilidade de iniciar, terminar, reparar e redirecionar a comunicação).

Holliday (1994) salienta que a abordagem comunicativa tem recebido interpretações diversas e, por vezes, tem sido mal-entendida. O autor argumenta que muitas das críticas que esta recebe são devido aos mitos que foram construídos ao seu redor, como “comunicação é o mesmo que atividade oral”, “comunicação é igual a trabalho em grupo” ou “comunicação quer dizer livrar-se do professor como foco da sala de aula”.

Defende uma visão desenvolvimental de metodologia, em contraposição a uma visão serial. A seu ver, a visão serial entende o ensino comunicativo de línguas como apenas mais um método a ser considerado entre tantos outros, ao passo que a visão desenvolvimental de metodologia percebe o advento do ensino comunicativo de línguas como “um avanço importante no qual o aprendiz de língua não é mais visto como um recipiente vazio [...], mas como uma pessoa capaz de solucionar problemas e com uma competência comunicativa em uma primeira, ou até mesmo segunda ou terceira língua” (Holliday, 1994, p. 166). O autor afirma que, uma vez entendido esse avanço, o que é preciso é desenvolver a abordagem comunicativa.

Além disso, apresenta, ainda, o que ficou conhecido na literatura como as versões fraca e forte da abordagem comunicativa. Em linhas gerais, a versão fraca focaliza a prática de usos da língua, com a apresentação de modelos, que geralmente são em forma de estruturas contextualizadas, acompanhadas por uma função ou tópico, e seguidas por uma atividade comunicativa para praticar o item lingüístico. A versão forte, por outro lado, focaliza o aprendizado de como a língua funciona no discurso, geralmente textos (orais ou escritos) que servem como insumo para a produção de novos conhecimentos sobre a língua-alvo. Nas palavras de Howatt (1984 apud Richards e Rodgers, 2001, p. 155), “se a primeira poderia ser descrita como ‘aprender para usar’, a última requer ‘usar inglês para aprendê-lo’”.

Segundo Holliday (1994), a versão forte é menos popular que a versão fraca.

Richards e Rodgers (2001) apontam que a abordagem comunicativa serve de base filosófica para práticas de ensino diversas. Nunan (2004, p. 7), por sua vez, afirma que o ensino comunicativo de línguas consiste numa família de abordagens, e tece a seguinte metáfora: “Como no caso de muitas famílias, nem todos os membros vivem harmoniosamente juntos o tempo todo. Há discussões e desentendimentos, quando não guerras declaradas, de vez em quando. No entanto, ninguém deseja afirmar que não pertence à família”. A metáfora da família apresentada pelo autor ilustra bem o conflito existente entre os defensores de dois modelos de aula distintos: o formato de aula apresentação-prática-produção (doravante APP – em inglês *Presentation-Practice-Production – PPP*) e a aula baseada em tarefas.

Segundo Holliday (1994), o modelo de aula APP corresponde à versão fraca da abordagem comunicativa. Neste modelo a aula é dividida em três estágios: no primeiro, a forma e a função de determinada estrutura gramatical são apresentadas; em seguida, passa-se à prática controlada e menos controlada do item gramatical apresentado; no último estágio, o professor promove uma atividade mais livre, na qual os alunos têm a oportunidade de fazer uso da nova estrutura. O autor menciona que, no formato de aula APP, o tempo de fala do aluno serve de parâmetro para indicar uma “boa aula”, ou seja, quanto maior for sua participação oral nas atividades, melhor será a aula.

Embora o APP seja utilizado na maioria das escolas de línguas que seguem a perspectiva comunicativa de ensino, esse modelo de aula tem recebido muitas críticas, especialmente pelos adeptos do ensino de línguas baseado em tarefas (doravante ELBT – em inglês, *Task-Based Language Teaching – TBLT*). Dave Willis (1996), dentre os proponentes do ELBT, advoga que, no formato de aula APP, tanto durante os dois primeiros estágios – apresentação e prática –, quanto na produção livre, o foco está na conformidade e não na precisão gramatical ou na fluência. Para o autor (1996, p. 42), o termo *conformidade* é entendido no sentido de “garantir que os alunos produzam língua de acordo com a forma ou formas requeridas pelo professor”. Em conformidade com essa idéia, Jane Willis (1996) propõe o que denomina “um modelo flexível para a aprendizagem baseada em tarefas”. Porém, antes de apresentar esse modelo de aula, convém esclarecer como o ELBT é entendido.

De acordo com Oxford (2006), credita-se a Prabhu (1987) a origem do ELBT por ter difundido a idéia de que a aprendizagem de línguas efetivamente ocorre quando os alunos estão totalmente engajados em uma tarefa, mais do que só aprendendo sobre a língua. Segundo Richards e Rodgers (2001), alguns dos proponentes do ELBT o apresentam como uma evolução do ensino comunicativo de línguas. Nunan (2004, p. 10) afirma, ainda, que o ensino comunicativo de línguas é “uma ampla abordagem filosófica [...]”. O ensino de línguas baseado em tarefas representa uma realização dessa filosofia no que diz respeito à elaboração de currículo e metodologia”. Dessa forma, entende-se que este formato de aula pertence à família da abordagem comunicativa.

Ellis (2006) salienta que a elaboração de um modelo de aula baseada em tarefas envolve a consideração de estágios que têm como foco principal a realização de uma *tarefa*. Ressalte-se, então, como o termo *tarefa* tem sido definido na literatura:

Uma atividade que requer dos aprendizes chegar a um resultado de uma informação que lhes foi fornecida, por meio de processos cognitivos, e que permita aos professores controlar e regular este processo. (Prabhu, 1987 apud Richards e Rodgers, 2001, p. 233)

Uma tarefa pedagógica é um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes no processo de compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo com a atenção voltada para a mobilização de conhecimento gramatical para expressar significado, e no qual a intenção é transmitir significado em vez de manipular forma. (Nunan, 2004, p. 4)

É uma atividade em que os aprendizes usam a língua para atingir um resultado real. Em outras palavras, os aprendizes usam os recursos da língua-alvo que possuem para resolver um problema, solucionar um mistério ou dividir e comparar experiências. (Jane Willis, 1996, p. 53)

No modelo de aula baseada em tarefas apresentado por Jane Willis (1996) a aula é composta por três fases: pré-tarefa, na qual se faz uma introdução ao tópico e à tarefa; ciclo da tarefa, em que os alunos executam a tarefa, planejam a apresentação de como a realizaram e reportam aos colegas; foco na língua, na qual os alunos analisam as estruturas que utilizaram durante a realização da tarefa e, quando necessário, o professor

conduz atividades de prática. Para alguns esse modelo de aula nada mais é que um “APP de cabeça para baixo”. Jane Willis (1996), no entanto, refuta essa crítica dizendo que, na verdade, seria melhor ver esse modelo de aula como um “APP do lado certo”.

Outra crítica comumente feita ao ELBT refere-se à importância que é dada à fluência em detrimento da precisão gramatical. Makarchuk (2000), ao apresentar um estudo comparativo entre o formato de aula APP e o ELBT para o ensino de inglês em uma universidade sul-coreana, salienta que, no primeiro, o foco na forma ocorre antes da realização da tarefa (produção livre), ao passo que, no segundo, o possível foco na forma só ocorre após a realização da tarefa, o que, a seu ver, é mais motivador para o aprendiz. O autor, então, propõe a seguinte analogia para ilustrar como pode ser entendida a motivação do aluno no momento da produção: o modelo de aula APP seria o mesmo que estudar antes de uma prova, já a aula baseada em tarefas seria como estudar depois de ter se saído mal e antes de refazê-la. Os resultados do estudo de Makarchuk (2000) indicam que a combinação desses dois modelos de aula provou ser mais efetivo do que o uso isolado de cada um.

Antes de analisarmos as teorias pessoais de duas professoras de inglês em formação universitária e de uma professora-formadora acerca desses dois modelos comunicativos de aula, vejamos como este estudo se realizou.

## O ESTUDO

Pode-se caracterizar o estudo realizado como uma pesquisa colaborativa. De acordo com Magalhães (1998, p. 174), “uma pesquisa que tome a colaboração como central pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação”. Dessa forma, no ano de 2005, participei, juntamente com mais três professores de inglês, de sessões de reflexão colaborativa, estimuladas por sessões de visionamento de nossa prática e por leituras teóricas, a convite de uma professora-formadora da instituição de ensino onde cursávamos o último ano da nossa formação universitária. Os dados coletados na pesquisa foram utilizados para a escrita do nosso trabalho de conclusão de curso, e, portanto, tornamo-nos pesquisadores da nossa própria prática.

Neste artigo, quase dois anos após a realização da pesquisa, lanço um segundo olhar sobre os dados, desta vez focalizando as teorias pessoais de uma das quatro professoras e da professora-formadora (as quais serão

identificadas, respectivamente, pelos codinomes Marta e Vera), além das minhas próprias. No presente estudo os outros dois professores que participaram da pesquisa não serão focalizados.

Marta e eu éramos professoras de inglês no Centro de Línguas da universidade pública na qual concluímos nossa formação universitária e tínhamos o nosso trabalho orientado por Vera. Ressalte-se que, para trabalhar no Centro de Línguas, os professores passam por uma seleção e por um curso de treinamento, no qual o modelo de aula APP é enfocado.

Para este trabalho, as transcrições das sessões de reflexão colaborativa serviram como fonte dos dados, os quais foram analisados qualitativamente. Antes de iniciar as sessões de reflexão foi gravada em vídeo uma aula de cada professor. Em cada sessão assistia-se ao vídeo de um professor, o qual parava a fita após cada estágio da aula, emitia seu ponto de vista a respeito do que havia sido mostrado e passava a palavra aos demais participantes. Ao final de cada sessão, decidia-se quais textos teóricos deveriam ser lidos. Após quatro sessões de reflexão colaborativa estimuladas por sessões de visionamento, ocorreu uma sessão de reflexão estimulada pelas leituras teóricas que haviam sido feitas. Os textos teóricos lidos e discutidos pelo grupo foram: *How to be a good language teacher* – J. Harmer (1998); *An introduction to language classroom management* – J. Scrivener (1994); *Teacher talk & Student talk* – Gower, Phillips e Walters (1995); *Classroom interaction* – P. Ur (1996); *Accuracy, fluency and conformity* – D. Willis (1996); *A flexible framework for Task-Based learning* – J. Willis (1996); *Task-Based Language Teaching* – Richards e Rodgers (2001). Outras quatro sessões de reflexão colaborativa, estimuladas por um segundo vídeo de cada professor, foram realizadas, totalizando, assim, nove sessões. Cabe destacar que cada docente responsabilizou-se pela transcrição das fitas de áudio gravadas durante as sessões de visionamento das suas aulas e à professora-formadora coube a transcrição da sessão sobre os textos teóricos.

Na seqüência tem-se a análise de algumas das teorias pessoais das professoras focalizadas neste estudo.

#### **ANÁLISE DAS TEORIAS PESSOAIS**

Vários temas relacionados ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira foram abordados nas sessões de reflexão colaborativa. No entanto, a discussão acerca de dois modelos comunicativos de aula – APP

em oposição a ELBT – destacou-se pela sua recorrência. Segue, então, a análise das teorias pessoais de Marta e Vera, bem como as minhas, acerca dessas duas propostas comunicativas de aula.

#### TEORIAS PESSOAIS DAS PROFESSORAS SOBRE O MODELO DE AULA APP

Nas discussões o grupo de reflexão freqüentemente questionava a eficácia do APP, modelo de aula seguido pelos quatro professores, alguns mais explicitamente do que outros. A sessão de visionamento da minha primeira aula (segunda sessão de reflexão colaborativa – doravante SRC) foi a que suscitou o início dessas discussões, pois minha aula seguia, claramente, todos os estágios do APP. Percebeu-se, no entanto, que houve pouca produção oral livre por parte dos alunos. Tal percepção chamou a atenção do grupo e, a partir de então, em todas as sessões de visionamento, focalizou-se a produção oral dos alunos.

Vera salienta que toda aula deve ter produção oral dos alunos e que este momento deve ocupar o maior tempo da aula. Portanto, a professora-formadora defende a idéia de que se deve aumentar a produção oral, ou seja, o último estágio do modelo de aula APP deve ocupar a maior parte da aula. Essas teorias pessoais de Vera são evidenciadas nos seguintes depoimentos:

[1]

Eu acho que toda aula tem que ter esse momento de produção deles. Vão discutir qualquer assunto. Bom, claro que você tem que ligar com o que você está fazendo, mas eu acho que sempre tem que ter. (2ª SRC)

[2]

Eu acho que é importante a gente pensar nisso cada vez mais, em ter atividades de produção mais longas, dessas atividades ocuparem um tempo maior da aula. (3ª SRC)

[3]

Eu acho que a idéia é essa, cada dia mais a gente aumentar a produção [oral do alunos]. (3ª SRC)

A preocupação de Vera e das demais professoras em promover um aumento da produção oral dos alunos corrobora a afirmação de Holliday (1994) de que, neste modelo de aula, enfatiza-se a participação oral.

Marta salienta que o momento da produção deve ser realmente livre para o aluno fazer o uso da língua que achar pertinente. Sendo assim, nesse estágio da aula não cabe ao professor “lembrar” o aluno de qual estrutura se deve usar para realizar a atividade proposta, como fazem alguns professores. O excerto a seguir demonstra essa teoria pessoal de Marta:

[4]

Eu acho que se é prática livre ela tem que ser livre realmente, produção livre. Se o aluno perceber que o professor realmente quer aquilo, e usa aquilo, ótimo! (9ª SRC)

Em consonância com a idéia de Marta, afirmo que, no momento da produção livre, é importante que os alunos estejam preocupados em produzir significado ao invés de se aterem apenas ao item gramatical apresentado pelo professor. Segue o trecho que assevera essa minha teoria pessoal:

[5]

Eu acho que aí é que é mais importante, porque no caso, eles [os alunos] não estão preocupados em falar aquilo que o professor acabou de ensinar [...] Então, eles não estão preocupados com a estrutura em si, eles estão preocupados em falar [...]. (9ª SRC)

Os fragmentos [4] e [5] opõem-se, de certa forma, à afirmação de Dave Willis (1996) de que o foco do último estágio da aula no modelo APP está na conformidade. Pelo contrário, esses dois fragmentos indicam que Marta e eu acreditamos que, mesmo nesse modelo de aula, o aluno pode fazer uso espontâneo da língua-alvo. Isso se evidencia ainda mais no seguinte depoimento de Marta:

[6]

Tem uma coisa que o Dave Willis fala é que no APP não tem criatividade, mas eu acho que tem sim, porque às vezes, você vê os alunos tentando dizer outras coisas diferentes que eles buscam e, se eles não conhecem, eles vão atrás do professor. Então, não é assim tão estanque. Pode não ter muita criatividade, mas do jeito que ele fala, parece não ter nenhuma e eu discordo. Tem sim. (5ª SRC)

Por outro lado, Marta questiona até que ponto as nossas aulas são realmente comunicativas. A professora percebe que, por vezes, os professores se prendem muito ao modelo de aula que estão seguindo e se esquecem do essencial da abordagem comunicativa: promover a comunicação. O ex-certo que se segue exprime essa indagação:

[7]

A gente diz que privilegia a fala, mas quanto de fala a gente emprega na sala de aula? Fala deles [dos alunos], [...] quanto eles falam nas aulas? Quanto essas aulas são comunicativas? Será que esse APP ajuda nessa “comunicatividade”? Então eu fico com essas dúvidas. No meu caso, por exemplo, essa sistematização da coisa, porque é tudo sistematizado, tudo por partes. E você às vezes se prende demais nas partes e esquece do todo, que é ser comunicativo. (2ª SRC)

Vera acredita que o ideal seria “fazer a apresentação, uma prática curta e a produção mais longa” (3ª SRC), pois, assim, as aulas seriam mais comunicativas. No entanto, aponto que, para que a aula siga este modelo, alguns aspectos devem ser considerados:

[8]

Eu acho que vai muito do nível da turma, do conteúdo, tudo, que te possibilita ou não, dar uma atividade mais aberta, ter uma apresentação mais curta, uma prática mais curta para depois passar [para uma produção livre], acho que depende muito disso.

As professoras consideram que o modelo de aula APP apresenta-se como uma alternativa eficaz para turmas de níveis iniciais, pois, conforme afirma Nunan (2004), os alunos iniciantes se beneficiam do foco na forma. Além disso, as docentes acreditam que o modelo de aula APP traz segurança para professores iniciantes. O depoimento de Marta e os meus, respectivamente, ilustram essas considerações:

[9]

Eu acho que talvez o APP seja eficiente nos níveis iniciais e depois você pode mudar isso. (3ª SRC)

[10]

Nos níveis iniciais, eu acho que é muito difícil sair do APP. (3ª SRC)

[11]

Uma coisa que a gente tem que levar em consideração é que o Centro de Línguas está trabalhando com professores em formação [universitária], então eu acho que o APP é muito importante para a gente que está começando, ele dá uma segurança muito grande, pelo menos eu sinto. (3ª SRC)

Como evidenciado nos fragmentos [9] e [10], o modelo de aula APP mostra-se adequado ao ensino de inglês para alunos iniciantes. Mas o que dizer dos níveis intermediários e avançados? Uma possível resposta para essa indagação encontra-se na sessão seguinte.

#### TEORIAS PESSOAIS DAS PROFESSORAS SOBRE O ELBT

O ELTB foi apresentado como alternativa para evitar o uso exclusivo do modelo APP e, ao mesmo tempo, buscar um aumento na produção oral dos alunos. A temática APP *versus* ELBT surgiu devido à preocupação do grupo de reflexão em buscar alternativas para o aumento do tempo de fala dos alunos. No entanto, Marta e eu mostramo-nos um tanto resistentes quanto ao uso desse outro modelo de aula, especialmente com alunos iniciantes, como ratificam nossos depoimentos:

[12]

É difícil pensar nos níveis iniciais usando o *Task-Based*. (5ª SRC)

[13]

Como ele [aluno] vai resolver uma atividade se ele não tem língua para resolver aquilo? (3ª SRC)

Nossa resistência em relação ao ELTB corrobora a afirmação de Holliday (1994) de que os professores costumam enfrentar dificuldades em entender e aceitar esse modelo de aula. Todavia, mesmo com algumas ressalvas, o grupo considerou o modelo de aula baseada em tarefas uma alternativa eficaz para as turmas intermediárias em diante, como ilustra a fala de Vera:

[14]

Porque se eles sabem presente, passado e futuro, a partir daí a gente pode construir todas as outras estruturas usando o *Task-Based*. (5ª SRC)

Vera acredita que, mesmo usando o modelo de aula baseada em tarefas, o professor não deve se ater apenas à proposição destas. A professora-formadora salienta que o trabalho de prática mais estrutural também é importante, pois os alunos correm o risco de desenvolver fluência em detrimento da precisão gramatical, como o excerto a seguir comprova:

[15]

Mas se você pensar no *Task-Based*, você não pode fazer só atividade de fluência o tempo todo. Você tem que ter cuidado, porque tem que ter esse momento da prática, porque senão eles [alunos] vão acabar desenvolvendo só a fluência em detrimento da *accuracy* [precisão gramatical]. Então, o momento em que eles pensam sobre os erros e as dificuldades é importante também. A aula não pode ser só *tasks* [tarefas] o tempo todo. (5ª SRC)

De acordo com Vera, é preciso encontrar um equilíbrio entre o trabalho com foco na precisão gramatical e com foco na fluência, seja no modelo de aula baseada em tarefas ou no APP. Essa teoria pessoal de Vera se coaduna com as considerações de Makarchuk (2000) e pode ser entendida no seguinte trecho:

[16]

Eu acho que a gente está sempre pensando nesse pêndulo [...]: quando você vê uma aula só focalizada em gramática, muito gramatical, a gente fica só querendo a fluência, daí quando você vê uma aula que tem muita fluência, você fica preocupado, mas e a *accuracy* [precisão gramatical]? Então, eu acho que é saber mesmo equilibrar essas duas coisas, e a forma como você faz, pode até ser o APP ou *Task-Based*, mas a gente tem que se preocupar com esses dois pólos aí do pêndulo.

As palavras de Vera esclarecem que não há um modelo de aula perfeito que consiga atender a todas as demandas que a aprendizagem de uma língua estrangeira requer. Portanto, cabe ao professor buscar as adaptações necessárias ao seu contexto, buscando o que for adequado para seus alunos.

#### REFLEXÕES FINAIS

Ao tentar identificar as teorias pessoais de uma professora de inglês em formação universitária, de uma professora-formadora e as minhas acerca

do modelo de aula baseada em tarefas e do modelo APP, pude observar que nenhum deles parece conseguir suprir todos os aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira.

No que se refere ao modelo de aula APP pude notar que Vera, Marta e eu o consideramos eficiente para os níveis iniciais, pois, nesta fase, os alunos ainda possuem um conhecimento muito restrito da língua-alvo. Sendo assim, a apresentação de formas e funções da língua antes da realização de tarefas mostra-se benéfica. No entanto, Vera propõe que o último estágio deste modelo – produção livre – ocupe maior tempo da aula.

Em relação ao modelo de aula baseada em tarefas, Vera, Marta e eu parecemos não concordar com sua aplicação em turmas iniciantes. No entanto, pude observar que esse modelo foi visto como uma alternativa salutar para os demais níveis. Vera acredita que, mesmo no modelo de aula baseada em tarefas, o trabalho com foco na fluência e na precisão gramatical é imprescindível.

Pode ser que as teorias pessoais de Vera, Marta e as minhas sobre esses dois modelos de aula já não sejam as mesmas, pois desde que realizamos a pesquisa colaborativa tivemos muitas outras experiências docentes e de formação. No entanto, acredito que fazer um estudo mais sistematizado deles trouxe importantes contribuições para a minha prática pedagógica como professora de inglês.

Espero, assim, que este estudo possa contribuir para a prática pedagógica de outros professores de inglês e despertar o interesse pelo estudo de suas próprias teorias pessoais. Além disso, anseio que este trabalho possa apontar caminhos para os formadores de professores de língua estrangeira no propósito de formar profissionais reflexivos e responsáveis pelo seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

#### REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão Colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. 2006. Dissertação

(Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

COELHO, H. S. H. É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de línguas em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação*. Campinas: Pontes, 2006. p. 125-143.

ELLIS, R. The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, v. 8, n. 3, p. 19-45, 2006.

GOWER, R.; PHILLIPS, D.; WALTERS, S. Teacher talk & Student talk. In: \_\_\_\_\_. *Teaching practice handbook*. Oxford: Heinemann, 1995. p. 33-45.

HARMER, J. How to be a good language teacher. In: \_\_\_\_\_. *How to teach English*. England: Longman, 1998. p. 1-6.

HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: CUP, 1994.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics: selected readings*. Great Britain: Hazell Watson & Viney Limited, 1986. p. 269-293.

LIMA, N. D. S. A reflexão colaborativa como instrumento para desvelar teorias pessoais e desenvolver a prática pedagógica. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 602-613.

MAKARCHUK, D. A comparison of presentation-practice-production and task-based learning in South Korea. *The eighth annual KOTESOL international conference*. p. 57-68, 2000. Disponível em: <<http://www.kotesol.org/publications/proceedings/2000/pro00-057.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2007.

MAGALHÃES, M. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESpecialist*, v. 19, n. 2, p.169-184, 1998.

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP, 2004.

OXFORD, R. Task-based teaching and learning: an overview. *Asian EFL Journal*, v. 8, n. 3, p. 94-121, 2006.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação*. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Task-Based Language Teaching. In: \_\_\_\_\_. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP, 2001. p. 223-243.

SCRIVENER, J. An introduction to language classroom management. In: \_\_\_\_\_. *Learning teaching*. Oxford: Heinemann, 1994. p. 9-19.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 113-141, 2006.

SILVESTRE, V. P. V. Desvendando teorias pessoais e mudanças na prática pedagógica: uma experiência de reflexão colaborativa. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 1058-1068.

UR, P. Classroom interaction. In: UR, P. *A course in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996. p. 227-241.

WILLIS, D. Accuracy, fluency and conformity. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Ed.). *Challenge and changing language teaching*. Oxford: Heinemann, 1996. p. 44-51.

WILLIS, J. A flexible framework for task-based learning. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Ed.). *Challenge and changing language teaching*. Oxford: Heinemann, 1996. p. 52-62.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

Recebido em: 04 mai. 2007

Aceito em: 21 set. 2007