

CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA*

CÉLIA APARECIDA RIBEIRO RODRIGUES**

LUCIANE GUIMARÃES DE PAULA***

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo interpretativista, teve como objetivo identificar e discutir as crenças dos alunos do quarto ano do Curso de Letras acerca do papel da disciplina de Estágio Supervisionado em seu momento inicial como professores regentes. Um questionário foi elaborado para identificar suas expectativas e reações em relação ao primeiro contato com a sala de aula, sobre o papel do Estágio Supervisionado e, também, a respeito de como eles achavam que deveria ser sua primeira experiência como professores regentes. Este trabalho fundamentou-se nos conceitos de crenças e ensino reflexivo, demonstrando como esses dois aspectos se interpõem no tangente à formação de professores, uma vez que a prática reflexiva requer uma revisão de nossas próprias crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças, formação de professores, ensino reflexivo.

Students' beliefs about the role of the English Teaching Practicum

ABSTRACT

This qualitative study had as its main objective to infer and discuss undergraduate Letras students' beliefs about the role of the English Teaching Practicum during their first experience as teachers in a classroom. A questionnaire was elaborated to identify their expectations and reactions in relation to the very first contact with the classroom, their expectations on the role of the Teaching Practicum course, and how they thought it should be their first experience as an intern teacher. This work was based on the concepts of beliefs and reflective teaching, demonstrating how these two aspects are interconnected when considering Teacher/Education since the reflective practice requires a review of our own beliefs about language teaching and learning.

KEY WORDS: Beliefs, teacher education, reflective teaching.

* Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade de Morrinhos, apresentado no VIII Simpósio de Letras – Linguagem e Literatura, de 19 a 21 de setembro de 2007, em Catalão-GO, cuja elaboração em formato de artigo contou com a participação e parceria da professora Célia Aparecida Ribeiro Rodrigues.

** Professora especialista em língua portuguesa, atua nas áreas de literatura brasileira e Estágio Supervisionado na UEG de Morrinhos.

*** Professora de língua inglesa na UEG de Morrinhos e Doutoranda em Linguística Aplicada pela UFG.

INTRODUÇÃO

O conceito de crenças, utilizado em diversas áreas, é certamente bastante amplo, podendo contemplar desde os estudos sobre folclore até o domínio do ensino de línguas estrangeiras (LE) significando, portanto, que não há uma definição única ou definitiva para o termo. Isso resulta em uma grande dificuldade de definir ou delimitar as áreas que lançam mão do estudo de crenças. No âmbito do ensino de línguas, as crenças são concebidas, de maneira geral, como concepções de alunos e professores, remetendo a valores, intuições e experiências pregressas (Silva, 2004).

Em um estudo longitudinal, Barcelos (2004) traça uma retrospectiva histórica dos estudos sobre crenças no cenário nacional e no exterior. Segundo a autora, os primeiros trabalhos sobre crenças começam a surgir na década de 70, apesar de não serem chamados especificamente por esse termo. Hosenfeld (1978 apud Barcelos, 2004) denomina o conhecimento tácito dos alunos a respeito do processo de aprendizagem de “mini-teorias de aprendizagem de línguas”.

Essas “mini-teorias” ou “crenças” dos alunos vêm, segundo Richards e Lockhart (1996), de diversas fontes, tais como sua própria experiência como aprendizes de línguas, atividades que na opinião dos alunos funcionam em sala de aula, suas primeiras experiências práticas, fatores de personalidade, sua formação ou princípios teóricos, princípios oriundos de um método ou abordagem específica.

Assim, para Richards e Lockhart (1996), o termo crenças está relacionado com a concepção de que a ação do aluno-professor é um reflexo do que ele sabe e acredita e, de certa forma, esse conhecimento cria uma estrutura que guia ou direciona suas ações em sala de aula. No entanto, essa relação entre crença e ação pode ser conflituosa, pois muitas vezes se observa o desencontro entre as crenças e ações, isto é, a discrepância entre o dizer e o fazer (Barcelos, 2006), o que indica, muitas vezes, que as crenças que inferimos a partir do que as pessoas dizem não correspondem ao que elas fazem de fato.

Richards e Lockhart (1996) enfatizam que as crenças dos professores em formação são formadas a partir dos objetivos, valores que eles têm em relação ao conteúdo, aos processos de ensinar e ao sentido atribuído ao contexto em que trabalham e do seu papel nesse ambiente. Segundo

Coelho (2006), as crenças são adquiridas ainda cedo pelo indivíduo com base em opiniões, tradições e costumes. No entanto, não há ainda um consenso se esses valores podem ou não ser alterados. A autora destaca que, enquanto alguns autores acreditam que novas experiências alteram antigas crenças, outros defendem que elas dificilmente são alteradas por novas vivências e que o indivíduo tende a repetir velhos hábitos oriundos de antigas crenças. Por outro lado, Freundenberger e Rottava (2004) relatam os resultados de uma pesquisa em que constatam uma mudança significativa nas crenças dos licenciandos em Letras de uma universidade particular do Rio Grande do Sul. As autoras observaram que o curso de graduação exerce influência sobre as crenças dos alunos, na medida em que o conhecimento conceptual (teórico), aliado ao conhecimento perceptivo (prático), proporciona oportunidades para os alunos reconstruírem suas crenças ao longo do curso.

A despeito da discussão sobre a capacidade de alterar ou não tais crenças, fica evidente aqui o grau de dificuldade desse tipo de investigação devido à natureza complexa do objeto de estudo, do qual podemos vislumbrar somente a pequenina ponta de um enorme iceberg, quando identificada uma determinada crença (De Paula, 2007). Isso significa que, ao identificar uma crença, não podemos compreender exatamente o que está por trás desta pontinha do iceberg. Podemos apenas inferir sua origem a partir de um estudo minucioso sobre a formação pessoal e educacional desse indivíduo, buscando possíveis fontes para a construção dessa crença em particular. Além disso, vale lembrar a diversidade de fontes da origem das crenças e, também, a possibilidade de um arranjo de uma ou mais fontes que se completam e sobrepõem, formando um emaranhado de fios de “mini-teorias” oriundas das mais diferentes fontes possíveis.

A FORMAÇÃO REFLEXIVA E CRENÇAS DE ALUNOS DE LÍNGUAS

Na área de formação de professores de LE, as primeiras pesquisas sobre crenças de professores e alunos procuravam comumente relacionar as crenças a atitudes favoráveis e desfavoráveis para o aprendizado de línguas. No entanto, o mais importante nesse processo de investigação das crenças é que elas precisam ser problematizadas, questionadas dentro do próprio contexto acadêmico. Não se espera que sejam atribuídos julgamentos de valor, ou de certo ou errado, todavia, faz-se necessário que nos cursos de

formação de professores haja momentos de reflexão e de conscientização, quando alunos e professores possam discutir temas relacionados ao ensino, para que crenças tidas como desfavoráveis ao aprendizado sejam revisitadas, esclarecidas e, se possível, recicladas. Para tanto, os cursos de Letras devem primar por uma formação reflexiva, proporcionando aos professores em formação oportunidades de se reverem criticamente tanto como alunos quanto como futuros professores de línguas, a fim de se tornarem sujeitos mais conscientes de seu papel enquanto educadores.

Johnson e Freeman (2001) asseveram que os cursos de formação pecam ao equipar seus alunos-professores com teorias gerais e com métodos como se estes pudessem ser aplicados indiscriminadamente a qualquer contexto de ensino e como se os alunos pudessem, dessa forma, estar preparados para exercer a profissão.

Os autores também criticam a prática usual dos cursos de formação de professores de LE no sentido de os mesmos serem pautados por perspectivas segmentadas que, geralmente, concebem o processo de aprender a ensinar em três etapas: em um primeiro momento, tem-se a parte teórica do programa que trata de como aprender sobre o ensino; em um segundo momento, constituído pelo estágio, tem-se os alunos observando contextos de ensino e exercendo atividades práticas (regência); e um terceiro momento, que envolve os primeiros anos em sala de aula.

Além da segmentação do programa curricular, soma-se outro problema: a preocupação com o fato de a prática, que ofereceria ao futuro professor a oportunidade de vivenciar o que aprendeu na teoria, ocorrer somente nos últimos anos do curso (Tonelli, 2004). Esse fato possivelmente explica o porquê do despreparo dos alunos formandos. Esse posicionamento sugere que o professor, muitas vezes, aprende a ensinar através da sua própria experiência com seus alunos, com seus colegas, pais e administradores, como um evento socialmente negociado. Além da questão estrutural dos programas de licenciatura, os professores do estágio precisam levar em consideração outro aspecto: a experiência profissional daqueles formandos que já estão atuando como professores. Cabe aos professores da disciplina conhecer esse contexto e dar crédito ao conhecimento que esses alunos-professores já adquiriram por meio de sua prática em sala de aula.

Professores chegam aos programas de Formação de professores com conhecimento e experiências prévias que moldam o que eles aprendem. Para

compreender esses processos de aprendizagem, os programas de formação de professores devem reconhecer que as escolas nas quais os professores trabalham e as experiências escolares que eles tiveram são contextos de participação. Esses contextos formam de maneira crítica o que os professores em formação podem ou não, irão ou não fazer enquanto professores. Essa perspectiva socialmente situada sobre a formação do professor de segunda língua requer uma visão epistemológica mais ampla, que responda pelo ensino de segunda língua como é aprendido e praticado por aqueles que o fazem e não simplesmente como foi definida como outros gostariam que fosse feito. (Johnson e Freeman, 2001, p. 65-66, nossa tradução)

Sendo assim, qual é a função do curso de Letras, especificamente da disciplina de Estágio? Certamente sabemos quão grande é o desafio de conciliar a dimensão prática e teórica em tão curto período de tempo. Acreditamos, portanto, que, para que o curso de Letras seja uma experiência mais efetiva para a formação do professor, faz-se necessário, porém, que seja voltado para um processo autorreflexivo e crítico e que tanto os alunos-professores, bem como seus professores, estejam engajados nesse processo de reflexão e autoconhecimento desde os primeiros anos do curso. Nesse sentido, Cavalcanti (1999) reforça a importância de a Licenciatura priorizar a formação continuada e a autoformação do professor, de forma a garantir sua autonomia crítica, partindo da reflexão teoricamente embasada sobre a prática, de maneira que o licenciando desenvolva não somente a competência pedagógica, mas também a competência reflexivo-social:

O importante disso tudo é que o professor olhe para si mesmo, se questione, se explique, eventualmente, se reveja [...] Esse olhar reflexivo sobre a própria prática deveria começar na licenciatura (e até antes da licenciatura) para que o profissional possa se engajar em sua formação continuada. O desenvolvimento da proficiência e da competência pedagógica deveria caminhar paralelamente ao desenvolvimento da competência reflexivo-social. (Cavalcanti, 1999, p. 181)

Nessa mesma linha de pensamento, Blatyta (1999, p. 71) reforça a necessidade de uma formação como um processo de conscientização para que sua prática em sala de aula não seja uma rotina automatizada: “Um professor teoricamente mais consciente pode até optar por uma mesma solução ante-

riormente adotada, optar por não mudar, mas, a partir de uma compreensão crítica, sua decisão será por opção e não por falta de alternativas”.

Além da conscientização do aluno-professor para solucionar questões práticas em sala de aula, essa formação autorreflexiva prepara o futuro professor para rever suas crenças, valores, opiniões, enfim, a sua maneira de conceber o ensino-aprendizagem, tornando-a mais crítica e fundamentada teoricamente.

Retomando o trabalho de Freudenberger e Rottava (2004) citado anteriormente, as autoras detectaram como algumas das crenças menos esclarecidas de alunos do segundo semestre de Letras são substituídas por concepções mais conscientes durante o último semestre do curso de graduação. Esse fato enfatiza o papel dessa etapa de formação como formadora de opinião, de esclarecimento e conscientização crítica acerca do ensino. Por outro lado, a falta de um processo de reflexão pode ocasionar a fossilização de velhas crenças que os alunos trazem ao ingressar no curso e que não condizem com a perspectiva atual de formação docente que advoga em prol do perfil de um profissional bem formado, consciente e criticamente autônomo.

De fato, várias pesquisas sobre o tema apontam uma gama de crenças pouco condizentes com uma formação baseada na autorreflexão e na conscientização. Dentre as primeiras pesquisas sobre crenças que surgiram no cenário brasileiro, podemos destacar a dissertação de Barcelos (1995), que investigou a cultura de aprender inglês de seus alunos, formandos do Curso de Letras. Nesse trabalho, a autora identificou três grupos principais de crenças dos alunos: a) que aprender inglês é saber sobre a estrutura gramatical dessa língua; b) que o professor é responsável pela aprendizagem dos alunos; e c) que o inglês aprendido no Brasil não é o mesmo falado no exterior, pelo falante nativo. A partir dos resultados da pesquisa, a autora sugere que os professores façam um trabalho de reflexão sobre as crenças dos alunos a respeito da aprendizagem do inglês, para que eles compreendam melhor a influência dessas crenças no seu próprio aprendizado e para seus futuros alunos, uma vez que se trata de formandos que em breve estarão reproduzindo tais crenças em outros contextos.

Faz-se necessário, portanto, primar por uma formação de qualidade para elucidar antigos tabus e entraves que não corroboram o ensino-aprendizagem de línguas, mas ao contrário, podem ser empecilhos para uma formação crítica e efetiva.

CENÁRIO, SUJEITOS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DE PESQUISA

A presente pesquisa propõe investigar as expectativas dos formandos do curso de Letras em relação ao seu primeiro contato com a sala de aula, suas expectativas em relação ao papel do Estágio Supervisionado e de seus professores-supervisores e a sua opinião a respeito de como eles acham que deveria ser o Estágio.

Acreditamos que as diferentes ideias, expectativas, opiniões, valores, ou melhor, crenças em relação ao papel do Estágio, geram um clima adverso ou conflituoso entre o que os alunos esperam do curso e dos professores e entre o que os professores de Prática esperam de seus alunos. Sendo assim, decidimos investigar as crenças de alunos formandos do curso de Letras a fim de detectar possíveis pontos de conflito em relação às crenças e expectativas dos alunos no que diz respeito ao papel do Estágio Supervisionado.

Este estudo foi realizado com alunos da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Letras de uma universidade pública do sul de Goiás, no final de 2006. Nessa época, o Estágio Supervisionado, conforme regulamento vigente, ainda era efetivado somente no quarto ano, assim os alunos se sentiam sobrecarregados, pois as semirregências e regências tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio aconteciam em um mesmo ano. Posteriormente, após modificações ocorridas em 2007, o estágio passou a ser efetuado em dois momentos, no terceiro e quarto anos. Isso permitiu, tanto aos professores quanto aos alunos, um tempo maior para preparação, bem como para reflexão acerca do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e sua práxis.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário para os alunos, depoimento da professora-supervisora do Estágio de Inglês, entrevista com a professora-supervisora do Estágio de Português e entrevista com alguns dos alunos da turma. A combinação desses diferentes instrumentos de coleta possibilitou o acesso a diferentes interpretações e perspectivas do fenômeno investigado. Segundo Vieira Abrahão (2006, p. 221), “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação dos dados e perspectivas”. Neste artigo, apresentaremos os resultados da análise de dois desses instrumentos investigativos: o depoimento da professora-supervisora do

Estágio de Inglês e o questionário dos alunos. As questões do questionário focavam o Estágio, abordando o tema a partir das expectativas dos alunos para esse momento, enquanto regentes/debutantes. Em uma turma de vinte alunos, oito se dispuseram a responder o questionário. O depoimento da professora-supervisora versou sobre sua experiência com essa turma, sobre o desempenho dos alunos nas regências, sobre a formação reflexiva e crítica dos discentes do curso de Letras.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em seu depoimento sobre o Estágio Supervisionado, a professora-supervisora discorreu sobre a experiência com a turma, abordando, dentre outros aspectos, a importância da formação reflexiva para o desenvolvimento de seus alunos, bem como para seu próprio crescimento como formadora de professores. Segundo a professora-supervisora, após as regências eles faziam sessões reflexivas a respeito das aulas e, em seguida, ela pedia para que cada um comentasse a sua atuação nas regências e se autoavaliasse, atribuindo as notas que julgassem coerentes com o seu desempenho em sala de aula como regente. Observe seu depoimento a respeito desse processo avaliativo:

[...] após as regências eu sentava com eles e conversava sobre a necessidade da autorreflexão e autoavaliação para uma formação amadurecida e uma futura prática mais segura. Em seguida pedia que cada um discorresse sobre a experiência das regências e avaliassem as suas aulas de acordo com o seu desempenho como regente. Eu observei que os alunos que tiveram um desempenho de nível bom a muito bom foram os mais críticos apontando aspectos em que poderiam ter agido de maneira diferente, ter utilizado outras estratégias de ensino, ter buscado maior interação dos alunos e até mesmo ter administrado melhor o nervosismo em sua estréia como regente. Esses alunos se autoavaliaram com notas mais baixas ou exatamente iguais àquelas atribuídas por mim. Me surpreendi ao ver a consciência crítica dos mesmos e a coerência para com os critérios considerados na avaliação. Já os alunos que não tiveram um bom desempenho atribuíram-se notas bem acima daquelas alcançadas, justificando que deveria ser considerado o tempo de preparação (sendo observado pela professora que houve discrepância entre a preparação e a materialização das aulas).... Não conseguiam ainda realizar uma análise distanciada, nem contemplar a ideia da autoavaliação

como um recurso essencial para seu próprio desenvolvimento e, consequentemente para sua formação reflexiva como profissional da educação. (Depoimento da professora supervisora, 01/02/08)

O relato da professora demonstra que os alunos que tiveram um desempenho de nível bom a muito bom foram os mais “críticos” em relação a sua atuação enquanto os que tiveram um desempenho inferior eram menos severos na autocrítica e mais generosos na atribuição de boas notas. A capacidade de se autoavaliar coerentemente é concebida pela professora como “consciência crítica”. Essa suposta falta de “consciência crítica” dos alunos com desempenho inferior foi acompanhada de uma postura imatura ao não quererem se responsabilizar pelo próprio desenvolvimento acadêmico e profissional. A declaração final da professora aponta justamente o fato de os alunos não se engajarem na reflexão sobre sua prática de forma problematizadora como uma das etapas essenciais de sua formação.

Ao confrontarmos os dados informados pelo depoimento da professora-supervisora com o questionário respondido pelos licenciandos, pudemos verificar essa “imaturidade acadêmica” apontada pela professora-supervisora nas respostas de muitos alunos que se demonstraram insatisfeitos com as regências, mas se ausentaram de qualquer responsabilidade para com seu desempenho. Esses alunos criticaram severamente os professores do Estágio, responsabilizando-os por suas dificuldades ou insucessos. Como podemos observar nas palavras da professora-supervisora, esses alunos que tiveram um fraco desempenho não demonstraram “maturidade acadêmica” para reconhecer suas próprias limitações e procurar superá-las, ao contrário, atribuíram todas suas frustrações ao modo operacional do Estágio e à prática educativa dos professores-supervisores, como pode ser visto no quadro 2, onde os alunos apresentam suas expectativas em relação ao Estágio Supervisionado.

Apresentaremos a seguir os resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos alunos constituído pelas seguintes perguntas:

1. Como foi sua primeira experiência como professor regente?
2. Como você esperava que fosse o seu primeiro contato com a sala de aula?
3. Em sua opinião, o que poderia ser diferente?

4. Aponte os aspectos positivos e (ou) negativos da forma como acontecem as primeiras regências na disciplina de Estágio Supervisionado.
5. Em sua opinião, como deveriam ser as primeiras experiências em sala de aula como professor regente?

As expectativas/reações dos alunos diante da primeira aula como regente

Dos oito alunos que se dispuseram a responder ao questionário apenas três afirmaram que a regência havia sido agradável. Os outros cinco descreveram essa experiência como “não muito boa”, “frustrante” e até “traumatizante”, alegando falta de segurança com o idioma, inexperiência e nervosismo, bem como a indisciplina dos alunos da rede pública. Dentre os cinco alunos que tiveram uma experiência “desagradável”, dois relataram já esperar que fosse assim, outros dois esperavam que tivesse sido pior do que foi e uma aluna esperava ter sido mais orientada.

As respostas demonstram expectativas negativas em relação ao primeiro contato em sala de aula, como podemos observar nos seguintes comentários: “Sabia que seria dessa maneira, pois ouvia os colegas contarem, não esperava que fosse muito diferente” e “Esperava que eu fosse ser mais orientada pelos meus professores de Prática a respeito do que aguardava e como eu seria avaliada”. Uma aluna culpa a si própria pelo nervosismo: “Esperava que no meu primeiro contato eu fosse mais espontânea e não me preocupasse tanto em ser avaliada”. Os três alunos que não tiveram muitos problemas na regência (dois já eram professores de inglês) alegaram que esperavam que os alunos cooperassem mais, participassem e fossem mais produtivos.

De acordo com a professora-supervisora, os alunos que tiveram uma experiência agradável foram mais “críticos” em relação a seu próprio desempenho e não culparam o professor-supervisor por quaisquer dificuldades. Esses alunos relataram a expectativa de que os alunos participassem mais e reconheceram, nas sessões após as regências, que poderiam ter utilizado outros recursos ou estratégias para estimular a interação da turma. Outra aluna afirma o seguinte: “Eu poderia ter preparado mais e ter sido mais enérgica com os alunos”. Outra aluna avaliou seu desempenho a partir de aspectos pessoais ao mencionar a expectativa de não ficar “tão nervosa” durante sua

aula. Esses dados confirmam o perfil mais “crítico”, como observado pela professora do Estágio, dos alunos que se saíram melhor nas regências em relação aos que tiveram mais dificuldades. Cabe aqui ressaltar que o termo “crítico” apontado pela professora-supervisora tem diferentes acepções na literatura dependendo do contexto. Todavia, acreditamos que o significado atribuído por ela ao termo “crítico” seja o de “competência reflexivo-social” definida anteriormente neste trabalho como a capacidade de olhar para si mesmo, de se questionar e de se rever (Cavalcanti, 1999). Nesse sentido, o termo “crítico” caracteriza uma atitude voltada para a autoavaliação e a reflexão sobre a prática em sala de aula. Pagliarini Cox e Assis-Peterson (2001, p. 27) definem essa acepção de professor [aluno-professor] crítico como: “[...] aquele que tem consciência do que faz, que tem total domínio do processo de ensino/aprendizagem a ponto de mudar-lhe a rota se julgar necessário. O professor crítico é, sobretudo, autocrítico, é seu próprio algoz”.

Afinal o que esperam os alunos-regentes em relação ao Estágio?

As respostas à terceira pergunta do questionário demonstram, de modo geral, uma insatisfação em relação à forma de condução da disciplina. Dentre as sugestões para alteração, um dos alunos alega que o estágio deveria começar nos primeiros anos para preparar melhor os alunos, e ter somente uma licenciatura em inglês ou português. Duas alunas que moram em cidades vizinhas sugerem que o Estágio deveria acontecer na cidade onde o acadêmico mora (muitos dos alunos do curso são de cidades vizinhas e precisam se deslocar para a cidade onde cursam Letras para ministrar aulas nos colégios regulares). Outro aluno reclama do exagero de preenchimento de fichas, como ilustra seu parecer: “Não vejo a necessidade desta burocracia com tantos papéis se na verdade já somos avaliados na prática”. Outras reclamações demonstram insatisfação dos alunos com o próprio professor de Estágio:

[1]

AG: A Educação dos professores (que não têm), organização das fichas (deveriam ser entregues por etapas), melhor orientação, iniciar mais cedo para não acumular no fim do ano, os professores deveriam sentar com os alunos e ensiná-los a preencher as ‘benditas’ fichas. Deveriam ensinar a fazer os planos de aula e não somente cobrar.

Ao compartilhar essas expectativas com a professora-supervisora fui informada por ela que os alunos foram instruídos quanto ao planejamento dessas regências, mas, segundo a professora do Estágio, alguns deles esperavam que os supervisores não apenas os orientassem, mas preparassem as aulas com eles. A expectativa de que o professor necessita “sentar com os alunos, ensiná-los a preencher as fichas, ensinar a fazer os planos [...]”, demonstra o desejo do aluno por um professor paternalista que não se limite a dar orientações, mas que os “peguem pela mão e ensine”. Essa expectativa por um professor paternalista corrobora a tradição “bancária” do ensino, na qual o professor é detentor do conhecimento e o aluno exerce um papel passivo de receptor desse conhecimento. Segundo essa concepção: “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador faz ‘comunicados’ e ‘depósitos’ que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 1987, p. 58). Nesse modelo educacional o aluno não se responsabiliza pelo seu próprio aprendizado, ao contrário, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso é atribuída ao professor, pois o aluno não constrói o conhecimento, apenas o recebe.

Aspectos positivos e (ou) negativos das primeiras regências

O Quadro 1, a seguir, apresenta comentários dos alunos após suas primeiras experiências como aluno-professor em sala de aula.

Quadro 1: Comentários dos alunos sobre a regência

Aluno	Aspecto positivo	Aspecto negativo
1	[...] a regência é positiva em todos os sentidos.	[em branco]
2	[...] adquirir experiência.	[...] ser avaliado [...] ter que deslocar de minha cidade para realizar o estágio.
3	[em branco]	“ministrar aulas sem dominar bem o idioma”
4	[...] as aulas mais dinâmicas, pois os alunos se interessam mais e o domínio de sala fica mais fácil.	[em branco]

continua

conclusão

Aluno	Aspecto positivo	Aspecto negativo
5	Adquiri as primeiras experiências [...] ver como agir em sala.	Não te dá muita segurança devido ao fato dos alunos pensarem que você é apenas um estagiário.
6	Não consigo ver nenhum.	Todos citados na questão 3 [educação dos professores, organização, orientação, iniciar mais cedo, sentar com o aluno...].
7	[em branco]	Burocracia das fichas deveria ser diferente [...] cartazes e transparências não são usados em salas de escolas.
8	Começa-se a perceber o que pode ser modificado nas regências que virão depois [...] o que não funcionou em uma poderia funcionar em outra [...].	O nervosismo que se sente por estar dando aula com o seu professor te avaliando é muito grande e pode ser prejudicial, pois o regente pode não conseguir aplicar a aula pelo fato de haver uma professora o avaliando.

Podemos observar nesse quadro que, a despeito das críticas ferrenhas dos formandos em relação à maneira como o estágio é realizado, os alunos em sua maioria reconhecem a importância das regências para o seu desenvolvimento profissional. Dentre os aspectos mais comentados está a experiência que o regente adquire com o Estágio. Mesmo as alunas que não apontaram aspectos positivos (alunas 03 e 07) demonstram ter adquirido experiência prática ao vivenciarem as dificuldades tão recorrentes ao contexto educacional. Isso fica claro nas respostas dadas em relação aos aspectos negativos do Estágio. Ao criticar o fato de ter que dar aulas “sem dominar o idioma”, a aluna 03 evidencia um problema que não é exclusivo dos estagiários do curso de Letras, mas que, na verdade, é uma realidade de muitas escolas, onde professores de outras áreas são obrigados a acumular as aulas de línguas estrangeiras para completar sua carga horária ou devido à falta de um professor qualificado. Podemos afirmar que vivenciar os aspectos negativos da realidade prática do professor da rede pública é uma oportunidade única para que o aluno possa cruzar a ponte entre o mundo real “lá fora” e o ideal aprendido em teoria durante o Estágio.

Como deveriam ser as primeiras experiências dos alunos em sala de aula

O quadro a seguir contrapõe a experiência da regência (questão 01) com as sugestões ou propostas dos estagiários para melhorar o Estágio (questão 05):

Quadro 2: Avaliação da primeira regência e sugestões dos alunos para o Estágio

Aluno	Experiência agradável/ desagradável	Opiniões sobre como deveria ser o Estágio
01	[...] não foi muito agradável/ frustrante.	[...] iguais foram as minhas (sic).
02	Não foi muito boa [...] fiquei nervosa [...].	É difícil dizer como deveria ser as primeiras experiências [...] pois na minha opinião a dificuldade está em nós estagiários nos acostumarmos com a idéia de sermos avaliados.
03	Algo não muito agradável. Inexperiência [...] falta de domínio da língua [...] ser observada pelo professor [...].	[em branco]
04	[...] dificuldades por não dominar bem a disciplina [...].	O professor regente antes de ser avaliado, ministrar aula para ter o primeiro contato com a turma. Depois a avaliação.
05	Boa.	Ter apoio do professor-supervisor em relação ao primeiro momento [...] ele deveria nos instigar e não cobrar tanto lembrando que somos um 'cordeiro num bando de lobos'.
06	Foi uma experiência traumatizante.	Elas deveriam ser mais prazerosas e deveriam ter professores mais pacientes e decididos a ensinar e não cobrar aquilo que não foram capazes de ensinar.
07	[...] foi muito legal.	Acho que não sei conceituar como deveria ser, pois já estou a algum tempo em sala de aula e não me lembro como eu gostaria que fosse esse primeiro contato.
08	Foi interessante. Muito boa.	Deveria haver em salas nas faculdades, uma preparação melhor para os regentes. Tanto psicológica quanto teórica para que o regente pudesse reger com mais segurança.

Os dados demonstram algumas contradições nas respostas dos alunos como o fato de que nem todos que tiveram uma experiência negativa como regentes souberam opinar ou sugerir como deveria ser esse momento, como podemos observar nas dos alunos 01 e 03. Por outro lado, aqueles que tiveram uma experiência agradável indicaram algumas sugestões para melhorar o Estágio, confirmando o relato da professora-supervisora, que atestou ter observado uma maior consciência crítica nos alunos que tiveram melhor desempenho nas regências. Nas respostas das alunas 05 e 06, constatamos uma expectativa por um professor-supervisor paternalista, paciente e que não cobre tanto deles. Essas duas se colocam na posição de vítimas de um sistema hostil onde lhes cobram o que eles (supervisores) não ensinaram. Essas crenças são possivelmente resultantes de um contexto de ensino centralizador e autoritário, no qual o professor é a figura central responsável pela aprendizagem dos alunos. Apesar do grande número de propostas de ensino que procuram mudar esse cenário, essa é ainda a realidade de muitos contextos educacionais no país.

A análise desses dados permitiu-nos inferir três crenças principais a respeito do Estágio, aparentemente bem arraigadas no imaginário do formando em Letras: a crença de que o professor é responsável pelo sucesso do aluno, a crença de que para ter um bom desempenho nas regências é preciso dominar o idioma e a crença de que o aluno-regente é vítima durante o Estágio. A seguir apresentaremos a análise de cada crença.

As crenças dos alunos sobre o Estágio Supervisionado

O professor-supervisor é responsável pelo sucesso do aluno-regente

É nítida a expectativa dos formandos em relação aos seus mestres. Expressões como: “deveriam ter professores mais pacientes e decididos a ensinar e não cobrar aquilo que não foram capazes de ensinar”, “sentar com os alunos, ensiná-los a preencher, ensinar a fazer os planos [...]”, dentre outras, demonstram que os formandos depositam no professor a responsabilidade de fazer com que eles aprendam. Esses dados remontam aos dados obtidos por Barcelos (1995), que também detectou a crença do professor como responsável pelo aprendizado do aluno. Freudenberger e Rottava (2004, p. 48) também indicaram que os alunos do segundo semestre de Letras, participantes de sua pesquisa,

atribuíram inteiramente ao professor a responsabilidade pela aprendizagem: “Os sujeitos são unânimes ao afirmar que o sucesso no ensino é caracterizado pela capacidade do professor de estimular e motivar o aluno à aprendizagem”. Nesse mesmo estudo, as autoras detectaram que os alunos acreditavam que o bom professor é aquele que consegue fazer o aluno gostar das aulas e que o ensino depende do professor. Em outras palavras, o aluno se isenta de qualquer responsabilidade com seu próprio aprendizado, responsabilidade atribuída ao professor, que, por sua vez, tem também o dever de fazer com que ele goste das aulas. Nesse sentido, Lima (2004) reforça a importância da autonomia dos alunos em sala de aula para se autocorrigirem ou corrigirem-se uns aos outros, desfrutando destas oportunidades de negociação de sentido e forma, de maneira que ao se autoavaliarem criticamente se sintam responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento acadêmico.

Para ser um bom professor é preciso “dominar o idioma”

O domínio do idioma é outra crença a permear os comentários dos alunos. Como apontado anteriormente, ela também aparece nos estudos de Barcelos (1995, 1999) e de Silva (2000). Percebemos que alguns alunos que não tiveram uma experiência positiva nas primeiras regências justificaram o fato alegando não dominarem o idioma. Prevalece ainda, entre os alunos, a opinião de que para ministrar aulas de inglês é preciso dominar o idioma. Os formandos acreditam que, necessariamente, têm que saber “tudo” em inglês, e se intimidam com a mera possibilidade de não saberem ou se esquecerem de uma palavra em inglês durante a aula. Os dados do trabalho de Silva (2000) revelam resultados semelhantes: a crença de que o professor deve ser detentor do conhecimento e que não deve demonstrar que não sabe algo.

Essa crença de que o professor precisa dominar o idioma tem implicações negativas para o ensino de línguas, uma vez que, indiretamente, desmerece o professor que não seja falante nativo do idioma que ensina. É incontestável o *status* de superioridade dado aos professores nativos. Os não nativos, por outro lado, se vêem na obrigação de provar sua competência linguística antes mesmo da sua competência pedagógica. Dentro da própria sala de aula, o professor algumas vezes percebe que os alunos sentem a necessidade de comprovar o domínio do idioma do professor

indagando sobre palavras fora de contexto só para saber se eles realmente “dominam a língua”.

O aluno-regente é vítima

Expressões como “deveria haver uma preparação psicológica”, “somos cordeiros num bando de lobos”, “precisamos acostumar com a idéia de sermos avaliados” demonstram uma visão infantilizada do trabalho acadêmico, no sentido da falta de maturidade e/ou responsabilidade para enfrentar uma situação real: a sala de aula. Além disso, demonstra a expectativa por um professor paternalista que “deveria sentar com o aluno” para ensiná-lo a ensinar, resultante de uma tradição educacional que tira a autonomia e responsabilidade do aluno para com seu próprio desenvolvimento. Outro depoimento interessante de um aluno sobre como deveriam ser as aulas do Estágio é o seguinte: “deveriam ser mais prazerosas e deveriam ter professores mais pacientes e decididos a ensinar e não cobrar aquilo que não foram capazes de ensinar”. Com essas palavras o aluno se coloca na posição de vítima, obrigado a tolerar professores impacientes e incapazes de ensinar, estando fadado às “aulas chatas”.

Tais crenças não condizem com a concepção de que o aluno é responsável pelo seu próprio desenvolvimento acadêmico e profissional. Um dos propósitos da abordagem reflexiva é justamente incentivar a formação do aluno como cidadão emancipado, preparado para atuar profissionalmente, convicto de seu papel de formador. Segundo Freire (1996), precisamos romper com a tradição da educação transmissora e “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A formação reflexiva deve ser uma constante nos cursos para que o aluno e o professor apreciem o hábito de se autoavaliar, examinando sua prática, reavaliando suas antigas crenças a partir de uma postura crítica em relação a si próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da insatisfação e constantes reclamações dos alunos com as chamadas regências, investigamos as crenças de estagiários sobre a disciplina responsável pelo primeiro contato em sala de aula, o Estágio Supervisionado. Como salientado no trabalho, tais crenças podem vir de

diversas fontes, desde a experiência pessoal do professor ou aluno como aprendiz de línguas até o contato desses indivíduos com filosofias metodológicas durante sua formação. Entretanto, é imprescindível que os cursos de graduação discutam, à luz de referências teóricas, as crenças que o aluno traz consigo ao ingressar no curso, bem como outras adquiridas ao longo desse processo.

Ficou evidente neste estudo que os estagiários depositam a responsabilidade da aprendizagem da língua estrangeira no professor, assim como esperam que seu professor de Prática seja responsável pelo sucesso de sua estréia em sala de aula como regentes. Essa atitude revela imaturidade acadêmica no sentido de eles não se sentirem responsáveis pelo próprio aprendizado e desempenho nas aulas. Falta neles uma atitude de autorreflexão para que assumam o papel de agentes, de sujeitos responsáveis pelo seu próprio aprendizado. Para tanto, faz-se necessário um trabalho de conscientização sobre o papel do professor e do próprio estagiário no curso de Letras a partir do primeiro ano, com os alunos ingressantes. Acreditamos que a leitura e discussão de textos teóricos sobre o assunto podem ser o primeiro passo rumo à conscientização desses futuros professores.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

_____. 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. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes, 2006. p. 15-42.

_____. Crenças sobre aprendizagem, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 63-82.

CAVALCANTI, M.C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 179-184.

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

DE PAULA, L. Crenças de alunos de Letras acerca do papel da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. In: JÚNIOR, A. F.; CAVALCANTE, M. I. (Orgs.). *Anais do VIII Simpósio de Letras – Linguagem e Literatura – Tributo a Clarice Lispector*, 19 a 21 de setembro de 2007. Catalão: UFG – Campus Catalão, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUDENBERGER, F.; ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: LIMA, M. S.; ROTTAVA, L. (Orgs.). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 29-56.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

LIMA, M.S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: LIMA, M. S.; ROTTAVA, L. (Orgs.). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 205-224.

PAGLIARINI COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflexive teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge Language Education, 1996.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja um bom professor de inglês pra formandos de Letras: um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, V. L. T. Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de Letras - língua estrangeira sobre a fluência oral. In: LIMA, M. S.; ROTTAVA, L. (Org.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 57-74.

TONELLI, J. R. A. Atitude reflexiva: uma competência a ser desenvolvida? *Revista Desempenho: revista dos mestrandos em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, Brasília, Instituto de Letras, Universidade de Brasília*, n. 3, p. 17-25, 2004.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes, 2006. p. 219-232.

Recebido em : 25 ago. 2008

Aceito em 25 set. 2008