



## MAPEANDO PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO LÍNGUA INGLESA: VISÕES DE PROFESSORES PARTICIPANTES NO PIBID-Uel<sup>1</sup>

Michele Salles El Kadri<sup>2</sup>

Telma Gimenez<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este texto teve como objetivo mapear as práticas consideradas significativas para o ensino de língua inglesa em uma escola pública e para a formação de professores de língua inglesa por um grupo de professores atuantes no PIBID. Os resultados apontam que no ensino de língua inglesa, as práticas consideradas significativas parecem ter tido o engajamento e a participação dos alunos da educação básica como o critério mais utilizado. Para a formação de professores, são tidos como práticas significativas a) o próprio engajamento e senso de autoria vivenciado na produção curricular e nos processos decisórios do campo de estágio e b) o senso de possibilidade de transformação e inovação do contexto escolar, possibilitados pela formação colaborativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de língua inglesa; formação de professores; práticas significativas.

### INTRODUÇÃO

Discursos relacionados ao ensino de inglês em escolas públicas, de modo geral, associam-no a situações de pouco sucesso. Representações sobre esse contexto têm ocupado espaços na mídia nos últimos meses, principalmente em função da publicação de levantamento realizado pela empresa English First, em 2012<sup>4</sup>. Embora essa avaliação negativa não esteja restrita ao setor público, a qualidade da educação básica tem sido uma preocupação de educadores, especialmente os envolvidos com a formação de professores para atuação naquele nível de ensino.

<sup>1</sup> Agradecemos a prof. Dr. Denise Ismenia Grassano Orzenzi pelas sugestões na versão preliminar deste texto.

<sup>2</sup> Professora Assistente, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, da UEL. Doutoranda em Estudos da Linguagem, com estágio na Griffith University, Austrália.  
**Contato:** misalles@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Professora Associada, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina. **Contato:** tgimenez@uel.br

<sup>4</sup> São exemplos as reportagens publicadas na Gazeta do Povo “É difícil aprender inglês na escola”, publicada em 24/04/2012, atualizada em 05/03/2013 com o texto “Ensino de inglês patina nas escolas”.

Esse consenso generalizado sobre o “fracasso”, reforçado inclusive por reportagens da mídia, parece produzir efeitos sobre o desejo de ser professor, conforme aponta relatório recente da Fundação Carlos Chagas (GATTI et al., 2009). Cabe, portanto, aos cursos de licenciatura uma tarefa árdua que é a de transformar esses sentidos para uma identificação positiva com a profissão e com o contexto do ensino público. Uma (embora não única) das etapas dessa formação que tem potencial de provocar essas transformações é a prática de ensino, ou estágio supervisionado.

Concordamos com Telles (2011) quando este defende que o papel da formação de professores é o de criar contextos que permitam a identificação com a profissão. Acreditamos que o período de estágio deva criar contextos favoráveis para que professores desafiem suas crenças e passem a confiar na possibilidade melhoria no contexto público de ensino. Para que essa transformação seja possível - conforme já defendido por autores que subscreverem a perspectivas sócio-histórico-culturais de formação de professores - o objeto real da atividade de estágio deve ser a aprendizagem dos alunos da educação básica (ROTH; TOBIM, 2002).

Neste cenário, cursos de formação inicial e continuada, principalmente vinculados a políticas públicas para a formação de professores, podem reforçar ou desafiar crenças de que ‘não há nada que se possa fazer’ ou ‘no ensino público é assim mesmo’ ou, ainda, ‘não se ensina inglês nas escolas públicas’. Para se contrapor a essa percepção negativa, seria relevante documentar experiências significativas<sup>5</sup>, ou seja, apresentar relatos de impactos positivos sobre a aprendizagem de inglês em escolas públicas.

Este texto procura, portanto, completar essa lacuna, ao trazer dados gerados em um programa de formação de professores de inglês por meio de um subprojeto do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Os participantes daquele programa decidiram que seria necessário escrever sobre as práticas positivas no ensino de língua inglesa, como forma de reagir contra o “discurso da impossibilidade”. O grupo partiu da premissa de que tais práticas são possíveis, e que “se aprende inglês em escola pública sim”. No entanto, este posicionamento não deve ser confundido uma visão idealizada e romantizada das atividades realizadas nas práticas do PIBID, pois muitas contradições e conflitos também permearam este processo, porém estes são vistos como

<sup>5</sup> Em uma pesquisa informal<sup>5</sup> sobre o termo práticas significativas no ensino de inglês, encontramos apenas a pesquisa de Mendes (2009) discute práticas significativas no ensino pela voz dos alunos do Ensino Médio e pelo levantamento de saberes e práticas significativas de professores tidos como bem-sucedidos (MENDES, 2005) e a pesquisa de Mateus e El Kadri (2012).

catalisadores de mudanças (ENGESTRÖM, 1987; PASSONI, 2010) e portanto, parte integrante desse processo<sup>6</sup>.

Entendendo por práticas positivas, ou significativas, as atividades que contribuem, de alguma maneira, para a melhoria do ensino, pela ótica dos participantes, este trabalho, procura mapear as práticas consideradas significativas no ensino de língua inglesa, por um grupo de 12 professores novatos, 1 professora colaboradora e 1 professora de professores em uma escola pública de Londrina.

Este artigo está organizado da seguinte forma: primeiro, apresentamos o contexto da pesquisa focando no subprojeto de Letras-Inglês do PIBID/2009 e nas atividades realizadas pelo grupo. Apresentamos em seguida a metodologia de geração de dados e os relatos de práticas significativas no ensino e na formação de professores de língua inglesa. Em seguida, apresentamos a análise e as considerações finais.

## **II - O CONTEXTO: SUBPROJETO DE LETRAS INGLÊS NO COLÉGIO VICENTE RIJO**

Políticas governamentais recentes têm disponibilizado investimentos públicos voltados à melhoria da educação de professores e, conseqüentemente, do ensino básico (GIMENEZ, 2009; MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, 2011). Dentre esses, figura o PIBID, programa que busca incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas dos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros profissionais.

O subprojeto de Letras Inglês do Programa PIBID tem como tema a “Formação colaborativa de professores e inovação curricular no ensino da língua inglesa” e atua em dois eixos principais: na elevação da qualidade da formação de professores<sup>7</sup> e na inovação curricular do ensino de língua inglesa<sup>8</sup>. Espera-se, como principais

<sup>6</sup> Em outro texto essas contradições serão tratadas.

<sup>7</sup> Construção coletiva de parâmetros de práticas significativas para o ensino de língua inglesa, situado no contexto de implementação do projeto; Construção coletiva de parâmetros de avaliação do desempenho do bolsista de iniciação à docência nas dimensões aspectos técnica, prática e crítica; Implementação de práticas investigativas para gerar conhecimento contextualizado sobre o ensino de inglês na escola pública, bem como fortalecer a identidade de professor-pesquisador; Realização de seminários presenciais e cursos à distância para alunos de graduação e professores da rede pública de ensino; Publicação de caderno pedagógico com base nas práticas desenvolvidas no subprojeto; Disseminação do subprojeto na instituição, em eventos acadêmicos locais e nacionais.

<sup>8</sup> Grupos de estudos com os professores supervisores para discussão de seu papel como co-formadores; Grupos de estudos envolvendo professores supervisores e bolsistas de iniciação à docência voltados à discussão das novas orientações curriculares para o ensino médio, bem como para o desenvolvimento de

contribuições: colaborar para o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e habilidades do professor de língua estrangeira que o possibilite a lidar com os desafios da educação básica; implementar currículo diferenciado para formação de professores de inglês em uma perspectiva crítico-colaborativa; construir currículo diferenciado para língua inglesa em uma perspectiva de multiletramento crítico; promover o desenvolvimento social da região envolvida, por meio da exploração da linguagem em contextos significativos para os jovens e crianças do ensino básico; estabelecer vínculos produtivos com comunidade(s) escolares; e contribuir para uma cultura de formação de professores situada e colaborativa, que permita o desenvolvimento tanto do aluno-professor, do professor supervisor e do contexto escolar.

Neste subprojeto, duas equipes de trabalho foram formadas para atuar em dois colégios públicos da cidade de Londrina. Este texto trata das atividades do grupo atuante nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio no Colégio Vicente Rijo<sup>9</sup>.

### III – METODOLOGIA DE GERAÇÃO DE DADOS

As práticas significativas aqui discutidas foram relatadas por 10<sup>10</sup> (dos 12) professores novatos, 1 professora colaboradora e 1 professora formadora, participantes do programa PIBID durante os anos de 2010 e 2011. Este grupo promovia encontros semanais para o planejamento de aula, produção de material didático e discussão das aulas ministradas em 6 turmas de 3º. ano do Ensino Médio, em encontros denominados de diálogos cogenerativos. Diálogos co-generativos podem ser entendidos como uma discussão entre todos os participantes envolvidos na sala (ELDEN; LEVIN, 1991). Como parte da práxis de pesquisa do ensino colaborativo (professores novatos, supervisores e orientadores ensinando colaborativamente), diálogos cogenerativos são baseados na premissa de que a experiência comum é a base para participação. Além disso, todos os

---

práticas de inovação curricular; Desenvolvimento de materiais pedagógicos voltados para a otimização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola na perspectiva de multiletramento crítico.

<sup>9</sup> As aulas de língua inglesa neste colégio são semestrais e, assim, possuem uma carga horária semanal de 4 aulas cada.

<sup>10</sup> Apenas dois professores novatos relataram não ter tido experiências satisfatórias ao ensinar inglês na pública. Estes dois professores, coincidentemente ou não, se engajaram por meio de vagas excedentes após o projeto estar em andamento há mais de 1 ano e 3 meses. Além disso, devido à carga horária, não participaram de atividades de ensino colaborativo.

envolvidos precisam ser ativos, contribuir para o diálogo e ter suas experiências tratadas como legítimas, mesmo se ela não for compartilhada (ROTH, ET AL. 2004, p. 21).

Em um desses encontros de dialogo co-generativo, após elencar coletivamente as práticas significativas que poderiam ser documentadas, cada professor escolheu uma sobre a qual escreveria um relato, constituindo narrativas, de uma página por tópico<sup>11</sup>, produzidas num total de 12. Essas narrativas constituem o corpus deste trabalho, acrescido de trechos de diários, de trabalhos acadêmicos e de apresentações em eventos que versavam sobre práticas significativas. Esses dados foram analisados qualitativamente, em processo de categorização emergente dos próprios textos.

### **III - AS PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Os relatos dos participantes (em número de 12) nos permitem elencar os elementos considerados importantes para a produção de práticas significativas. No que se refere ao ensino de língua inglesa, estes foram: a) o engajamento e a participação dos alunos da educação básica, b) a utilização da língua alvo c) a relação próxima das atividades de sala de aula com os exames externos, d) o rendimento satisfatório dos alunos, e) a produção situada e f) as práticas avaliativas que permitem a participação dos alunos.

O quadro abaixo sintetiza esses resultados:

---

<sup>11</sup> Não houve instruções mais específicas para a construção das narrativas.

<b>Indicador de prática significativa</b>	<b>Atividade</b>
<b>Engajamento e participação dos alunos da educação básica</b>	Jogo com charges Arranjo em círculos Produção de carta, propagandas, twitters, posicionamento em blogs Trabalho em grupos
<b>Uso da língua inglesa</b>	Escrita de descrições Produção de carta Posicionamento em blogs Escrita de <i>twitters</i> Criação de propagandas
<b>Relação estreita do ensino com exames externos (efeito retroativo)</b>	Tema da aula Estratégias de leitura Trabalho com gêneros textuais (comic strips, blogs, twitter...) Abordagem temática Reorganização curricular (temática)
<b>Rendimento dos alunos (mudança identitária, notas, aprovação Vestibular)</b>	Reorganização curricular (mudança de foco: gramática para texto)
<b>Práticas avaliativas que incluam a participação dos alunos</b>	- portfólio - auto-avaliação

**Quadro 1: Práticas significativas, na visão de professores participantes do PIBID/2009 – grupo B.**

Ao relatar as práticas, os participantes parecem descrever uma atividade como sendo “significativa” quando há o engajamento e participação dos alunos da educação básica. Este critério permeia a maioria dos relatos acima como sendo um indicador de prática bem sucedida e foram obtidos com: jogos com charge, arranjo das carteiras em círculos, trabalhos em grupo, produção de carta, de propaganda, de *twitters* e escritas em blog. Os excertos abaixo extraídos dos relatos exemplificam como este parece ser o critério mais utilizado para a definição de práticas significativas para os participantes.

A grande maioria dos alunos se engajou nas atividades. Perguntavam pro amigo do lado, perguntavam pra gente. (Mari)

Nossa turma era bastante participativa e cooperou com a atividade, assim, todos participaram da atividade. (Duda)

Os alunos faziam perguntas, participavam da leitura dos quadrinhos, tradução de palavras e da interpretação da história. (Bruna)

A voz dos alunos era o ponto principal, nosso ponto de partida (Aline)

Os alunos em dupla pesquisaram propagandas impressas ou virtuais e apresentaram aos colegas identificando as estratégias e comentando a propaganda. Foi muito produtivo e agradável para ambos, professor e aluno (professora colaboradora, Alice)

Acho que foi um dos poucos momentos que eu os vi bem engajados, alguns sem muita idéia do que fazer, mas mesmo assim, interessados em produzir. [...] – (Vinicius)

Ela se mostrou muito mais participativa, ativa e interessada. (Tati)

Trabalhar com grupos em sala de aula mostrou uma didática estimuladora e satisfatória pois atrai os alunos, desenvolvendo sua autonomia e características de colaboração entre eles. (Mari)

Os resultados, em geral, foram ótima participação nos grupos e dos grupos com a sala (interação), participação da grande maioria dos alunos [...] (Estéfani)

Essa prática foi muito satisfatória, pois eu percebi a empolgação dos alunos ao escreverem suas cartas para pessoas que há muito não tinham contato. (Ana)

Os relatos de maior participação dos alunos parece ter sido propiciado por atividades nas quais os alunos da educação básica tinham a oportunidade de se engajar em situações de práticas sociais, isto é, quando de fato, tinham que agir por meio da linguagem no mundo social. Isto quer dizer que tais atividades exigiam que os alunos atuassem enquanto agentes de uma situação social por meio da língua inglesa (como por exemplo, quando têm que se posicionar por meio da língua inglesa em blogs, utilizar o twitter, escrever cartas ou criar uma propaganda). As atividades em que os alunos tinham que se posicionar e utilizar a língua inglesa como forma de participar no mundo atual foram tidas como significativas.

Os princípios que subjazem às propostas de utilizar a língua inglesa como forma de participação no mundo podem ser significativamente ampliadas nas aulas de LI especialmente em uma época em que a internet entra em uma nova fase conhecida como WEB 2.0. Paiva (2010) enfatiza que nesta fase, o usuário deixa de ser mero consumidor de conteúdo e passa também a ser produtor. Como notamos pelos relatos dos participantes, essa questão se torna significativa no ensino de língua inglesa na medida em que o aprendiz pode ser autor, publicar seus textos e interagir em outras comunidades discursivas cujo acesso, antes, seria remoto, (ex. as redes de relacionamento como o *Orkut*, os *blogs*, os repositórios de vídeos com o *You tube* e a *Wikipedia*). Desse modo, explica Paiva, o ensino de compreensão e produção escrita tem uma situação de uso e um interlocutor real (e-mail, social networks, etc...) de diversas partes do mundo, nativos ou não. Várias têm sido as experiências com uso de novos gêneros digitais que tem contribuído para o ensino de língua inglesa em uma perspectiva em que o sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividades de

prática social da linguagem. Isso se torna essencial nos dias de hoje em que tanto o inglês quanto o domínio da tecnologia são requisitos fundamentais para o exercício da cidadania, pois ambas ferramentas permitem o acesso à informação e ao conhecimento em escala mundial, e portanto, a maiores chances de aprender e maiores oportunidades de inclusão e participação no mundo (MOITA LOPES, 2007). Talvez isso explique o engajamento e a participação dos alunos nas atividades em que o *uso da língua alvo* se tornava significativo para os alunos (em contraste com a realização exclusiva de atividades sobre regras gramáticas) e também para os professores: “*O fato de eles terem escrito em inglês já foi um grande passo a meu ver*” (Estéfani). Desse modo, *engajamento e participação e uso da língua alvo* por meio de práticas sociais parece ter uma relação intrínseca com o ensino de língua inglesa. Os relatos de realizados pelos participantes demonstram que estes dois critérios estiveram presentes como definidores de uma prática significativa (aqui exemplificados pela produção de carta, posicionamento em blogs, Escrita de *twitters* e a criação de propagandas). Documentos oficiais já têm reconhecido essa realidade e tem enfatizado a necessidade de praticas de multiletramentos para o ensino de línguas no Brasil (BRASIL, 2006) como forma de reconhecer a inter-relação entre as linguagens produzidas pelas novas tecnologias e o domínio da língua inglesa. Para professores em fase de formação inicial, contudo, vivenciar, no campo de estágio, práticas significativas que promovem o engajamento e a participação e o uso da língua alvo se tornam essenciais para cursos de formação inicial que pretendem diminuir a lacuna entre teoria-prática.

Outro critério visto como sendo uma prática significativa para os participantes é relação *do ensino com exames externos*. Em diversos momentos, os participantes alegam que o currículo ou determinadas atividades e temas foram significativas por sua relação com o ENEM e com o Vestibular. A relação do ensino com exames externos se deu pelos temas escolhidos, pela abordagem de ensino (estratégias de leitura, abordagem temática) trabalho com gêneros e principalmente pela organização curricular. As falas de Paula e de Tati exemplificam esta questão:

“a gente procurar priorizar temas que tivessem relação com a vida do aluno e que poderia ser cobrada no vestibular; estratégias de leitura a gente trabalhou muito, principalmente para ele chegar no ENEM e conseguisse fazer” (Paula)

“quando li a noticia no jornal sobre a prova do Enem, que tinha sido no final de semana. O tema da redação foi “Viver em rede no século



XXI: os limites entre o público e o privado”. Por coincidência ou mesmo por sorte, tínhamos trabalhado esse assunto na semana passada” (Tati)

A reorganização curricular se torna, em um contexto que pretende relacionar o ensino com exames externos, questão chave na formação inicial de professores para atuar no sistema básico de ensino. Isso porque a maioria dos exames externos requer, além de habilidades de leitura, a habilidade de ler textos enquanto prática social. Trabalhar com a visão sócio-interacional de aprendizagem (BRASIL, 2006; PARANÁ, 2008) significa, na prática, a necessidade de mudança de uma concepção estruturalista de linguagem em que a gramática é o objeto organizador do ensino. Participar de contextos em que há a possibilidade de se engajar e trabalhar com diferentes abordagens, questionando as crenças sobre o ensino de língua e concepções de ensino, fazendo o movimento de relacionar o ensino com exames externos, com a comunidade local e com o contexto dos alunos se torna relevante para professores em formação porque aumenta os recursos nos quais os professores poderão se apoiar e fazer escolhas informadas no futuro. Além disso, quanto mais de sucesso forem as experiências vivenciadas, maior o sentimento de eficácia e menor os sintomas de *burnout* (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

O *rendimento dos alunos* também aparece nos relatos dos participantes como indicador de prática significativa. Este critério aparece tanto como elevação da qualidade da aprendizagem (Estéfani), enquanto como transformação identitária (Tati) e rendimento quantitativo (aumento de nota) (Michele). Os excertos abaixo exemplificam esse critério:

As produções realizadas pelos alunos em que eles tiveram que trabalhar em grupos nos pareceu ter maior qualidade no produto final e no aprendizado (assimilação) de inglês, bem como no desenvolvimento da criticidade de cada um deles [...] (Estéfani)

Realmente a postura dela a partir daí foi outra em sala de aula. Ela se mostrou muito mais participativa, ativa e interessada. (...) por acompanhar a mudança de postura da aluna, segundo pelo sucesso que ela obteve (Tati)

Ao comparar as notas dos alunos com os quais trabalhamos este ano com as 6 turmas de 3 ano, percebemos uma grande discrepância: nos anos anteriores, os alunos possuíam médias baixas nos três primeiros bimestres e notas acima de 9.0 no 4 bimestre. No entanto, neste ano, os alunos mantiveram sua média nos 4 bimestres, sem grandes discrepâncias. Isso demonstra que não houve facilitação para obtenção de nota, mas sim que ele manteve sua participação e engajamento durante todo o período (Michele)

Outro indicador de prática bem sucedida pelos participantes foram as práticas avaliativas que incluíram os alunos durante o processo, como por exemplo, o portfólio e a autoavaliação. Tanto Aline quanto Estefani ressaltam como estes instrumentos serviram como espaço para que os alunos refletissem sobre sua própria aprendizagem e informassem suas práticas enquanto professores. Essa concepção de avaliação “que serve tanto como diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica” (PARANA, 2008, p. 93), é tida como significativa pelos professores na medida em que informa tanto alunos quanto professores, dos pontos fortes e fracos do processo de ensino. Isto possibilita que ambos tomem as providências necessárias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Vivenciar e participar dos processos decisórios das práticas avaliativas – tanto na sua escolha, implementação e na própria avaliação da prática - no contexto de estágio pode colaborar para que o sistema educacional não volte suas atenções apenas para os resultados finais da aprendizagem (PORTO; MICCOLI, 2007).

Sob o ponto de vista da formação, um indicador de prática significativa para os participantes parece estar atrelado à *produção situada*. Os relatos, de forma geral, demonstram que os participantes valorizam e definem como prática significativa a identificação de problemas (Aline), o conhecimento do contexto por meio de questionários e gincanas (Vinicius e Aline) e pela possibilidade de reorganizar o currículo baseado nas informações coletadas (Paula).

a abordagem de contexto mostrou-se mais significativa em nosso espaço que juntamente com o ensino colaborativo propiciaram aos alunos oportunidades de criticidade, agencidade e autonomia – capacidades essenciais de um profissional que se pretende crítico, o professor. (Vinicius)

Ele também é resultado da nossa vontade de romper com o domínio do material didático sobre o trabalho do professor, de preparar atividades de acordo com o contexto, de auxiliar a aprendizagem dos alunos da educação básica. (Vinicius)

Na primeira semana de aula, em cada turma, a gente praticava uma semana diagnóstica, onde nos conhecíamos o contexto do aluno por meio de gincanas, questionários, avaliação diagnostica mesmo para saber de onde estamos partindo.. o que eles querem? O que eles sabem de inglês?(Aline)

uma produção situada, diagnosticada por meio de questionário e tentando levar em consideração as especificidades do contexto....então a gente pesquisou primeiro esse contexto para daí criar o currículo... (Paula)

Ainda com relação à formação de professores, um dos indicadores de prática significativa nos relatos dos participantes parece ser a *formação colaborativa*. Os relatos indicam que os participantes valorizam e reconhecem a participação do *outro* no processo de formação inicial por meio das práticas de reorganização curricular, na participação de professores novatos nos processos avaliativos/ curriculares, na produção coletiva de material didático e na participação da professora colaboradora e da professora formadora. Os relatos dos participantes parecem valorizar e reconhecer o papel da professora colaboradora (na fala de Michele, Vinicius e Paula), da professora formadora (na fala de Vinicius e Paula) e dos professores novatos (Vinicius e Paula) como sendo um indicador de prática significativa:

uma coisa que foi muito forte para gente foi a colaboração do professor da escola.. a professora Alice, o que ela contribuiu para gente, foi muito satisfatório: ela não cedia a sala para fazer estagio, ela dava aula com a gente, ela prepara junto com a gente, discutia com a gente e decidia junto com a gente... então isso ajudou nos resultados que a gente teve... [...] – Michele

podemos dizer que ele representa o resultado do nosso trabalho em ressignificar as relações entre universidade-escola e teoria-prática, que só se tornou possível pelo engajamento e trabalho contínuo de todos os envolvidos (professores novatos, professor colaborador e professor de professores) tanto na preparação, na atuação em sala de aula e nas discussões posteriores. – Vinicius

e o currículo foi pensado por todos os envolvidos.. professora da escola, professora supervisora e professores novatos, isso fez toda a diferença.. vc dar aula com o currículo que vc construir..... ter essa liberdade de dar todos os temas e isso foi muito bom... (Paula)

O que se torna saliente na fala dos participantes é como o coletivo parece estar intrinsecamente relacionado ao seu engajamento e senso de autoria na produção curricular. Os relatos dos participantes, por meio do constante uso das palavras “*a gente*” e dos verbos “*estabelecemos*”, “*adicionamos*”, “*decidíamos*” parece revelar sentidos e oportunidades de protagonismo docente caracterizado pela participação ativa de sujeitos na busca de alternativas às contradições significativas em seu contexto, como, por exemplo, a ruptura com (a) o ensino organizado exclusivamente pela gramática (Paula) e (b) a prática avaliativa direcionada exclusivamente para a verificação de conhecimento através de itens isolados da língua (Estefani).

**a gente** não tinha mais aquele modelo [...] Na primeira semana de aula, em cada turma, **a gente** praticava uma semana diagnóstica, onde nos conhecíamos o contexto do aluno por meio de gincanas, questionários, avaliação diagnóstica mesmo para saber de onde **estamos** partindo.. o que eles querem?(Aline)

**A gente** queria inovar e não ir pela gramática, então no nosso grupo focal, nas **nossas** discussões nos **decidíamos** que faríamos o currículo novo [...] (Paula)

Quando **estabelecemos coletivamente** que um dos instrumentos de avaliação seria o portfólio, **adicionamos** a esse instrumento a autoavaliação, com o propósito de estimular os alunos a pensar a sua própria aprendizagem, a lembrarem do caminho percorrido e onde esse caminho os levou. (Estéfani)

Neste sentido, o protagonismo docente diz respeito a professores que não somente propõem ações mas que, igualmente, atuam de forma consciente e responsável, com vistas a influenciarem transformações sociais. Mateus e El Kadri (2012, p. 120) já discutiram esses mesmos dados relacionados à produção curricular e salientam que da experiência em se engajar na reorganização do currículo;

decorrem sentidos de práticas significativas, mediados pelas posições de autoria sobre o currículo, ocupadas pelos professores em função de um sistema de atividade que potencializa o protagonismo coletivo. As possibilidades criadas pela participação legítima na escola criam espaços únicos para tomada de decisão que, por assim ser, concedem sentidos de autoria e de liberdade sobre o processo e sobre si mesmo, transformando todos em protagonistas do evento e responsáveis uns pela aprendizagem dos outros.

Posicionar professores novatos também como protagonistas do ensino por meio da organização curricular se torna relevante porque a experiência autoriza uma compreensão mais profunda das maneiras nas quais professores agem (HARRIES-HART, 2009). Além disso, criar oportunidades para este tipo de ação implica em uma forte relação com as estruturas, normas e padrões de interação nas condições de trabalho da escola (GRIMETT; CHIMMERING, 2009). Embora pensar em professores enquanto “curriculum makers” para enfatizar a agência de professores nos processos curriculares e posicionar professores como agentes de mudança não seja uma novidade (e.g. CRAIG; ROSS, 2008) e exista o reconhecimento de que professores deveriam estar mais ativamente envolvidos na construção curricular (GIMENEZ, 2002), professores

geralmente têm poucas oportunidades para tal engajamento. Na prática de ensino, isto também raramente ocorre. Nos relatos analisados, entretanto, os participantes tiveram a oportunidade de se engajar neste processo. A professora Paula ressalta que o currículo a) foi definido a partir da análise da prática, b) o conteúdo foi contextualizado a partir do aluno, c) houve relações do ensino com avaliações externas, d) foi construído colaborativamente e e) privilegiou a aprendizagem situada.

o currículo abrangeu temas atuais e relevantes, estratégias de leitura e interpretação crítica... e essa questão de temas foi decidido com o grupo..e a gente procurar priorizar temas que tivessem relação com a vida do aluno e que poderia ser cobrada no vestibular; estratégias de leitura a gente trabalhou muito, principalmente para ele chegar no ENEM e conseguisse fazer.... [...] O foco era leitura e interpretação de textos escritos... e o currículo foi pensado por todos os envolvidos.. professora da escola, professora supervisora e professores novatos, isso fez toda a diferença.. você dar aula com o currículo que você construir..... ter essa liberdade de dar todos os temas e isso foi muito bom... e uma produção situada, diagnosticada por meio de questionário e tentando levar em consideração as especificidades do contexto (Paula).

Todas estas questões ressaltadas pela professora fazem parte da capacidade pedagógica do professor para o *design* curricular, um tipo de aprendizagem essencial para a prática do professor e onde professores novatos encontram muitas dificuldades (DAVIS, 2006; NICOL; CRESPO, 2006; GROSSMAN; THOMPSON, 2008; BAYER; DAVIS, 2012). No entanto, essa participação na reorganização curricular, e consequentemente, o desenvolvimento dessa habilidade, se tornam relevantes porque podem influenciar o grau no qual os professores se engajam para criar oportunidades de aprendizado para seus alunos (BAYER; DAVIS, 2012). Esta é uma área na qual professores novatos precisam encontrar suporte nos cursos de formação inicial porque para desenvolver esta capacidade, professores precisam aprender como negociar as possibilidades e as restrições de características curriculares particulares enquanto levam em consideração suas próprias concepções, objetivos instrucionais e necessidades locais (BAYERS; DAVIS, 2009). Essas questões se tornam ainda mais essenciais quando reconhecemos que: (a) durante o estágio, professores novatos quase não têm oportunidades de se engajar no *design* do seu ambiente educacional com os alunos e/ou de contribuir significativamente neste contexto (MATUSOV, 2001); e (b) programas de formação inicial tem falhado no que se refere ao desenvolvimento de agência porque não há contextos nos quais os recursos apropriados estão disponíveis (MATUSOV, 2001).

Além disso, professores novatos têm relatado aprender a planejar aulas e a implementar currículo, mas eles não estão aprendendo como responder as situações complexas do ensino (EDWARDS; D'ARCY, 2004; EDWARDS; PROTHEROE, 2003; LIPPONEN; KUMPULAINEN, 2011). Participar da construção curricular se torna, nesta perspectiva, essencial para o desenvolvimento do protagonismo docente, um importante fator para o desenvolvimento da identidade de professores (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

É preciso reconhecer que poucos são os discursos que consideram a possibilidade de transformação escolar por meio do estágio. Professores novatos geralmente saem da formação inicial com senso de conformidade e atitudes negativas em relação ao ensino de inglês em escolas públicas porque sentem que não conseguem fazer a diferença no sistema educacional de ensino. Desse modo, a agência de professores não tem encontrado terreno fértil nos contextos de formação de professores. No entanto, já que agência/protagonismo desenvolve-se na prática (LAVE; WENGER, 1991), a implicação da falta de contextos apropriados resulta em passividade. Professores novatos que não tenham tido experiência o senso de agência pouco promoverão a agência de seus alunos em sala de aula (EDWARDS, 2005, 2007; EDWARDS; D'ARCY, 2004; EDWARDS; PROTHEROE, 2003).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto teve como objetivo mapear as práticas consideradas significativas para o ensino de língua inglesa em uma escola pública e para a formação de professores de língua inglesa por um grupo de professores atuantes no PIBID. As narrativas dos participantes nos permitiram apontar as principais categorias para a compreensão das práticas tidas como significativas para o ensino e a formação de professores de língua inglesa vivenciadas por este grupo. No ensino de língua inglesa, o engajamento e a participação dos alunos da educação básica parecem ter sido o critério mais utilizado, indicando que possivelmente, o objeto da prática de estágio tenha sido ressignificado: a aprendizagem dos alunos da educação básica parece ter sido o objeto compartilhado do grupo. Além disso, o uso da língua inglesa, a relação com exames externos, práticas avaliativas que incluam a perspectiva do aluno, a produção situada e o rendimento dos alunos – tanto em termos quantitativos quanto qualitativos – também são vistos como indicadores de práticas significativas.

Para a formação de professores, são tidos como práticas significativas a) o próprio engajamento e senso de autoria vivenciado na produção curricular e nos processos decisórios do campo de estágio e b) o senso de possibilidade de transformação e inovação do contexto escolar, possibilitados pela formação colaborativa.

Longe de intencionarmos a generalização das práticas tidas como significativas, esse trabalho pretende contribuir a tarefa árdua de transformar esses sentidos para uma identificação positiva com a profissão e com o contexto do ensino público. Neste sentido, mapear as práticas significativas de professores atuando na escola pública se torna essencial se reconhecermos que há uma relação estreita entre experiência vivenciada e as crenças que dela se originam (GIMENEZ, 2011). Como uma das etapas dessa formação que tem potencial de provocar essas transformações é a prática de ensino, defendemos que futuros professores, portanto, precisam vivenciar experiências significativas em seu contexto de estágio. Portanto, se crenças são também produtos das experiências vividas, ser protagonistas de práticas significativas que promovam transformações na escola por meio do engajamento dos alunos da educação básica se torna um importante aspecto a ser considerado – e explorado – nos cursos de formação inicial.

## REFERÊNCIAS

BEYER, C. J.; DAVIS, E. A. Using educative curriculum materials to support preservice elementary teachers' curricular planning: a comparison between two different forms of support. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v. 39, n. 5, p. 679–703, 2009.

\_\_\_\_\_. Developing preservice elementary teachers' pedagogical design capacity for reform-based curriculum desing. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v. 42, p. 386–413, 2012.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 20, p. 107–128, 2004.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2006.

CRAIG, C. J.; ROSS, V. Cultivating the image of teachers as curriculum makers. In: CONNELLY, F. M.; HE, M. F.; PHILLION, J. I. (Ed.). **The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008. p. 282-305.

DAVIS, E. A. Preservice elementary teachers' critique of instructional materials for science. **Science Education**, Salem, v. 90, p. 348–375, 2006.

EDWARDS, A. Relational agency in professional practice: a CHAT analysis. **International Journal of Human Activity Theory**, Kansai, v. 1, p. 1–17, 2007.

\_\_\_\_\_. Relational agency: learning to be a resourceful practitioner. **International Journal of Educational Research**, Oxford, v. 43, p. 168–182, 2005.

EDWARDS, A.; D'ARCY, C. Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. **Educational Review**, Edinburgh, v. 56, p. 147–155, 2004.

EDWARDS, A.; PROTHEROE, L. Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? **British Educational Research Journal**, Oxfordshire, v. 29, p. 227–242, 2003.

ELDEN, M.; LEVIN, M. Cogenerative learning: bringing participation into action research. In: WHYTE, W. F. (Ed.). **Participative action research**. Newbury Park: Sage, 1991. p. 127–142.

ENGESTROM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <<http://lchc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

GATTI, B. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos chagas, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

GIMENEZ, T. Antes de Babel: inglês como língua franca. In: ENCONTRO DE LETRAS LINGUAGEM E ENSINO, 7., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UNOPAR, 2009. p. 1-10.

GIMENEZ, T. Currículo de língua estrangeira: revisitando fins educacionais. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO PARANÁ LÍNGUAS: CULTURAS, DIVERSIDADE, INTEGRAÇÃO, 10., 2002, Londrina. **Anais...** Londrina, 2002. p. 75-80.

GIMENEZ, T. Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. In: COLLISCHONN, G.; BATTISTI, E. (Org.). **Lingua & linguagem**: perspectivas de investigação. Pelotas: EDUCAT, 2011. p. 125-139.

GROSSMAN, P.; THOMPSON, C. Learning from curriculum materials: scaffolds for new teachers? **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 24, n. 8, p. 2014–2026, 2008.

HARRIS-HART, C. Performing curriculum: exploring the role of teachers and teacher educators. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v. 39, n. 1, p. 111–123, 2009.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LIPPONEN, L.; KUMPULAINEN, K. Acting as accountable authors: creating interactional spaces for agency work in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 27, p. 812–819, 2011.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês no Programa PIBID. **Signum**: Estudos de Linguagem, Londrina, v. 14, p. 363-386, 2011.



MATEUS, E.; EL KADRI, M. S. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. (pp. 109-136). In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes, 2012. p. 109-135.

MATUSOV, E. Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, p. 383-402, 2001.

MENDES, M. C. J. Práticas significativas de professores bem-sucedidos. **Cadernos de Educação** (UMESP), Franca, v. 10, p. 141-142, 2005.

MENDES, M. C. J. Práticas significativas: a voz do aluno do Ensino Médio. **Pesquisa em Pós-Graduação: Série Educação** (UNISANTOS), Santos, v. 4, p. 77-86, 2009.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P.(Org.). **Linguística aplicada**: um caminho com muitos acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

NICOL, C. C.; CRESPO, S. M. Learning to teach with mathematics textbooks: how pre-service teachers interpret and use curriculum materials. **Educational Studies in Mathematics**, Dordrecht, v. 62, p. 331–355, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. **Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Paraná, 2008.

PASSONI, T. P. **O planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês**: contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K. **At the elbow of another**: learning to teach by coteaching. New York: Peter Lang, 2002.

ROTH, W-M. et al. Coteaching: creating resources for learning and learning to teach chemistry in urban high schools. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 41, p. 882–904, 2004.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 99, p. 611-625, 2007.

TELLES, J. A. (Trans)Formação De Professores: perspectivas e desafios. In: SEMINÁRIO DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2011, Assis. **Anais...** Assis, nov. 2011.