

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS
E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO
À LUZ DA TEORIA SOCIOCULTURAL**

Rubia Mara Bragagnollo (UNESP)
rubiamara87@hotmail.com

RESUMO

Este artigo, de cunho teórico, tem como objetivo discorrer acerca do estágio supervisionado na formação docente inicial dos cursos de licenciatura, especificamente de línguas, à luz da teoria sociocultural (JOHNSON, 2009), que considera elementos como a cognição, a reflexão e a identidade do professor em formação, destacando o papel da mediação (VYGOTSKY, 1991) e da mediação estratégica (WERTSCH, 1985) nesse processo. Assim, apresentamos um modelo de microaula proposto por Johnson & Arshavskaya (2011) para ser utilizado na disciplina de estágio supervisionado, numa tentativa de contribuir para as práticas que vêm ocorrendo neste contexto nas universidades públicas do Brasil e sua relação com as teorias trabalhadas em sala de aula. Considera-se a necessidade de pesquisas sobre como proporcionar melhorias para o estágio supervisionado no ensino superior brasileiro, já que são constatados diversos aspectos problemáticos nesta fase da formação do professor de línguas. Apesar de ser um modelo proposto por autoras americanas e, consequentemente, ter sido aplicado no contexto americano, acreditamos que a metodologia em si pode ser adaptada e, possivelmente, aplicada no âmbito educacional brasileiro.

Palavras-chave:

Formação de professores de línguas. Estágio supervisionado. Teoria sociocultural.

1. Introdução

A formação inicial do professor de línguas é motivo de preocupação no contexto escolar/acadêmico há muito tempo, tornando-se objeto de estudo de diferentes pesquisas e, inclusive, uma questão governamental. Por se tratar da formação de professores enquanto alunos, na graduação, a responsabilidade da universidade que prepara esse aluno para ser educador é ainda maior, considerando que, além de entrar em contato com as primeiras teorias acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas, ele terá seus professores-formadores como exemplos de prática em sala de aula, bem como as próprias experiências práticas em escolas, seja na observação ou na regência.

De acordo com Barcelos (2004), as pesquisas sobre formação de professores de línguas abordam basicamente duas questões: (a) como se dá a formação do professor de línguas estrangeiras? e (b) quais conheci-

mentos devem fazer parte da formação de um professor de língua estrangeira? No que diz respeito aos conhecimentos necessários para uma formação docente inicial de qualidade, entendemos que tanto a teoria quanto a prática devem ser incluídas de forma interdependente, pois os dois aspectos não funcionam isoladamente.

A relação teoria e prática, então, faz parte dos debates acadêmicos como tema recorrente, pois é evidente o distanciamento entre ambos em nosso sistema de ensino superior, ainda mais nas licenciaturas, onde o aluno deve aprender a ensinar. As leituras e discussões realizadas na graduação são “complementadas” por atividades obrigatórias de estágio supervisionado realizadas em escolas públicas, em séries diversas, mas que, geralmente, não atingem os objetivos a que eram propostas devido à falta de diálogo entre professor-formador e professores-alunos, estes na posição de professores de uma turma real, e, ainda, devido à falta de diálogo entre a universidade e a escola onde o professorando realiza seu estágio.

Desse modo, podemos afirmar que existe uma falta de congruência entre o discurso e a prática. De um lado, temos o discurso de que os alunos, futuros professores, devem se preocupar em fazer projetos, refletir sobre sua prática, promover intercâmbios entre disciplinas, trabalhar colaborativa e cooperativamente. No entanto, por outro lado, o que percebemos no cenário nacional é uma total desconexão entre o que é ensinado e o que é feito dentro das próprias universidades e nas escolas. Professores recém-formados sabem o conteúdo a ser ensinado, mas não têm o conhecimento dos procedimentos para enfrentar as realidades da sala de aula.

Surge, então, a questão da formação de educadores, do que lhes é proposto através dos currículos e das universidades como base para a capacitação como profissionais e como sujeitos críticos, preocupados e envolvidos com questões sociais ou com a conscientização e politização, por exemplo. A partir de uma formação inicial, tradicionalmente concebida para uma postura de neutralidade, sem contemplar disciplinas voltadas para uma dimensão política e social, cabe ao professor o desafio de, simultaneamente, buscar o aprimoramento permanente, através de saberes teóricos ou experienciais, e o enfrentamento de situações cada vez mais complexas e diferenciadas no cotidiano escolar.

Dessa realidade dinâmica e plural, às vezes contraditória e adversa, plena de desafios e repleta de conquistas e fracassos que compõem o dia a dia dos educadores, somados os avanços teóricos/conceituais no se-

tor educacional em termos de formação inicial, da universidade, de abertura e de inovações curriculares, emerge uma das problemáticas vivenciadas no exercício da profissão, que se expressa através da formação e da competência do professor no enfrentamento e resolutividade de problemas que, muitas vezes, não estão relacionados com o processo de aprendizagem denominada “tradicional”. A universidade não prepara o professorando para enfrentar situações que estão além do seu domínio de conhecimento teórico.

Em relação à formação inicial, pesquisas (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994; LEITE, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e estágios distanciados da realidade da escola, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Levando em conta, portanto, a importância do estágio para a formação inicial e para o desenvolvimento do professor em serviço e partindo das inquietações mencionadas, pretendemos, neste trabalho, abordar a relação teoria e prática no estágio supervisionado à luz da teoria sociocultural, já que esta envolve aspectos normalmente desconsiderados por outras teorias, tais como a cognição, a reflexão e a identidade do professor em formação. Também objetivamos trazer à tona, em consonância com as teorias apresentadas, a noção de mediação (VYGOTSKY, 1991) e mediação estratégica (WERTSCH, 1985), elementos fundamentais para o processo de formação docente inicial, principalmente no estágio supervisionado, período no qual os professores-alunos têm a oportunidade de entrar em contato com os alunos do ensino fundamental e médio de forma ativa, mesmo que por pouco tempo.

Inicialmente, trataremos dos pressupostos teóricos que embasam o artigo, os quais estão relacionados à teoria sociocultural e à mediação. Em seguida, o estágio supervisionado será abordado brevemente a fim de que possamos explanar acerca da proposta de metodologia para a prática de ensino de línguas, a partir de uma microaula proposta por Johnson & Arshavskaya (2011). Para finalizar, serão apontadas, além da microaula proposta, sugestões para que a formação inicial do professor de línguas seja capaz de atender às demandas do contexto em que ele for atuar.

2. A teoria sociocultural

As origens da teoria sociocultural estão em Vygotsky (1978, 1986) e, a partir de seguidores, como Leontiev (1981) e Luria (1982), os trabalhos foram desenvolvidos e difundidos pelo mundo. Várias áreas de estudo, como a linguística aplicada, a psicologia e a antropologia, identificaram-se com os pensamentos da teoria e começaram a utilizá-la de maneiras diversas. Assim, o termo *sociocultural* foi usado por elas com significados semelhantes, mas com diversas particularidades.

No entanto, segundo Johnson (2009), a ideia central e epistemológica da perspectiva sociocultural é a mesma: define a aprendizagem humana como uma atividade social dinâmica, a qual está situada nos contextos físico e social e distribuída entre as pessoas, ferramentas e atividades. Assim, entendemos que essa perspectiva considera as atividades socioculturais como processos essenciais pelos quais a cognição humana é construída, ou seja, a cognição, que envolve a reconstrução e transformação de práticas e recursos, não pode ser separada dos fatores sociais, culturais e históricos, pois ela origina-se e emerge da participação do homem em atividades sociais.

Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela língua e pela própria interação social (JOHNSON, 2009, p. 1). Isso quer dizer que o significado de algo não reside apenas na língua, mas, sim, nos grupos sociais que a utilizam e em todos os fatores que podem influenciar no processo de construção de conhecimento.

De modo mais prático, ao relacionarmos a teoria sociocultural com o contexto da formação docente, entendemos que a cognição do professor origina-se e é moldada pelas atividades sociais nas quais os professores se engajam, já que, conforme Johnson (2009), seu conhecimento e suas crenças são construídos por meio de maneiras normativas de pensar, falar e agir, que estão histórica e culturalmente engessadas nas comunidades de prática nas quais eles participam, tanto enquanto aprendizes quanto enquanto professores. Assim, o pensamento do professor é influenciado pela sua prática de sala de aula e pelo contexto em que ele se encontra.

No entanto, não podemos deixar de mencionar que o conhecimento não é apenas construído a partir de experiências vivenciadas no contexto onde o professor se encontra. Há, na verdade, dois tipos de conhecimentos/conceitos, de acordo com os postulados vygotskianos, os quais

são ativados no processo de ensino-aprendizagem de línguas: os conceitos cotidianos e os científicos. Os primeiros dizem respeito às concepções sobre a língua e seu ensino/aprendizado que os professores trazem para a sala de aula e que são baseados em observações e/ou generalizações superficiais sobre o que consistem a aprendizagem e o ensino de línguas. Deve-se tomar cuidado com esse tipo de conceito, pois é comum professores tirarem conclusões equivocadas sobre a aprendizagem e o ensino de línguas a partir do que eles “acham” que está adequado ou não.

Já os conceitos científicos, como o próprio nome indica, representam as pesquisas recentes e teorias em várias disciplinas acadêmicas e profissionais acerca da língua e seu ensino-aprendizagem. Estes são baseados em observações sistemáticas e investigações teóricas e são considerados explicações dos conceitos cotidianos. Nesse sentido, a responsabilidade dos cursos de formação é apresentar conceitos científicos relacionando-os ao conhecimento cotidiano do professor.

Para que os conhecimentos científicos possam se agregar aos do cotidiano, um dos processos fundamentais que deve ocorrer é a internalização. Segundo Vygotsky (1991), a internalização, que significa a reconstrução interna de uma operação externa, é um movimento que se inicia no interpessoal e vai ao intrapessoal. Assim, a internalização é uma relação social, que acontece em três etapas: a) a exterior, em que o indivíduo tem consciência do que está ouvindo/lendo, tem vontade de aprender aquilo (volição) e armazena em sua memória para organizar as ideias; b) a interior, em que o indivíduo desenvolve estratégias para reformular o que foi interiorizado e necessita de sedimentação temporal para internalizar; c) a exterior, novamente, em que acontece a reconstrução de significados e a sua expressão. Além disso, ela funciona como o desenvolvimento de um plano interno de consciência no sujeito, sendo diferente em cada indivíduo.

Os conceitos cotidianos e científicos medeiam o processo transformativo de internalização e, nos cursos de formação, conceitos científicos são apresentados aos professores a fim de reestruturar e transformar seus conceitos cotidianos. Assim, os professores são capazes de usar conceitos científicos como ferramentas psicológicas para solucionar problemas nas escolas e nas atividades propostas em suas aulas. Com o estágio supervisionado, por exemplo, o professor em formação já pode verificar essa capacidade de transformação de um tipo de conceito em outro e enfrenta situações reais, ou pelo menos bem próximas à realidade que ele vivenciará como professor, que testam suas habilidades cognitivas.

Para que o processo de internalização se complete, o indivíduo conta com a mediação, aspecto imprescindível e que merece destaque. Ela significa assistência (VYGOTSKY, 1991) e representa, nos cursos de formação, maneiras significativas de transformar os conceitos cotidianos do professor em científicos. A partir da perspectiva sociocultural, a preocupação com a qualidade da mediação que o professorando recebe é essencial para o desenvolvimento do conhecimento do ensino em programas de formação de professores de línguas.

Um elemento, também estudado por Vygotsky (1991), essencial para entendermos a mediação e a internalização, é a zona de desenvolvimento proximal, a qual significa

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Assim, o nível de desenvolvimento real define funções já amadurecidas, ou seja, funções das quais o indivíduo já tem conhecimento; e o nível de desenvolvimento potencial corresponde às funções que ainda não amadureceram, mas que podem ser amadurecidas com o auxílio de um mediador. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal diz respeito ao intervalo entre um nível de desenvolvimento e outro, sendo o tempo que o indivíduo percorre para aprender algo novo, que estava ao seu alcance, porém não havia sido desenvolvido pela falta da mediação.

A mediação é fundamental para que o aprendizado e a construção de conhecimento aconteçam. Assim, devemos abordar um tipo de mediação, a estratégica, chamada também de *scaffolding*. Ela diz respeito, segundo Wertsch (1985 *apud* JOHNSON, 2009), à assistência cognitiva que transforma o implícito em explícito, e auxilia na transformação dos conceitos cotidianos em científicos. A assistência deve ser equilibrada – nem muito, nem pouco – e deve ir ao encontro das necessidades dos aprendizes. Se for em excesso, reduz o agenciamento do aprendiz; se for muito pequena, causa frustração. Por isso é importante que os formadores reconheçam os limites do espaço metafórico dos professorandos e sejam estratégicos no tipo de assistência oferecida.

Morrison (*apud* FINO, 2001) faz uma metáfora para ilustrar o trabalho do professor-formador, comparando-o aos andaimes que suportam exteriormente um edifício que está sendo construído, e que vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção vai se tornando capaz de

se sustentar sem ajuda. Nesse sentido, entendemos a mediação estratégica como uma ação colaborativa de grande importância para o desenvolvimento dos processos cognitivos do futuro professor.

De modo geral, então, temos que a perspectiva sociocultural possibilita traçar como os diferentes conceitos e as funções se desenvolvem na consciência dos professores e como essa atividade interna transforma o entendimento deles mesmos enquanto professores, dos seus alunos e das atividades de ensino (JOHNSON, 2009). Além disso, é possível verificar como várias ferramentas funcionam para criar um espaço de mediação no qual professores podem verbalizar seus entendimentos atuais e então reconceituá-los e recontextualizá-los, desenvolvendo meios alternativos de se engajar em atividades associadas ao ensino de línguas.

Embora as ações consonantes à teoria sociocultural não sejam facilmente realizadas nos cursos de formação docente, devido ao trabalho que é exigido dos formadores e, também, à volição que deve existir por parte dos professores-alunos, várias mudanças já vêm ocorrendo há algum tempo no sentido de haver discussões em eventos no país, pesquisas que mostram experiências em cursos de formação docente e as próprias leituras de materiais atuais, que abordam a teoria sob um viés mais prático. Assim, pretendemos, nesse momento, discorrer, brevemente, acerca do estágio supervisionado e, na sequência, apresentar uma proposta para tal disciplina de simulação de microaula, a partir da perspectiva sociocultural.

3. O estágio supervisionado

O primeiro contato do professor-aluno com a escola e com a comunidade se dá a partir da realização do estágio supervisionado. Documentos oficiais orientam quanto a sua realização em escola de educação básica, sendo obrigatório desenvolvê-lo a partir da segunda metade do curso de licenciatura com uma carga horária de 400 horas, segundo as resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002. De acordo com Silva (2007), a preocupação com o estágio supervisionado, mesmo tendo sua origem na década de 1930, passou a ser objeto de preocupação antiga, principalmente na relação curricular a partir da reforma universitária institucionalizada pela lei 5.540/68.

A importância que o estágio supervisionado tem para a formação docente inicial é inquestionável. Essa disciplina é uma das mais eficien-

tes formas de propiciar ao professorando a complementação profissional, pois o coloca em contato direto com a realidade escolar, com o ambiente real de trabalho e com diversos problemas que ocorrem diariamente nas salas de aula.

Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas. O estágio cria oportunidades de confiança no próprio trabalho, experiências e técnicas que serão aplicadas de acordo com os contextos vivenciados futuramente. O período de 400 horas de estágio pode ser dividido da seguinte forma, conforme apresenta Silva (2007):

1- Regência de classe: realizada após a observação em sala, pressupõe a iniciação profissional como um saber que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige;

2- Projetos de extensão: pressupõe a realização de atividades na forma de seminários, minicursos e oficinas para professores, alunos e demais comunidade escolar ou ainda grupos de educação não-formal sobre temas específicos de cada curso de licenciatura.

3- Projetos de pesquisa: pressupõe propostas de pesquisa educacional acerca de “inquietações” próprias do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades.

4- Monitorias: pressupõem acompanhamento ao trabalho de educadores em grupos de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, grupos da terceira idade etc. com roteiro e relatórios de atividades;

5- Seminários temáticos e outras possibilidades da realidade situacional da universidade e unidades escolares.

Contudo, o estágio supervisionado é, geralmente, realizado apenas por meio de exposições teóricas realizadas pelo professor-formador, observação e regência em sala de aula, o que demonstra o distanciamento entre teoria e prática entre os futuros professores.

Assim, apesar de ter ocorrido melhorias com relação à realização do estágio supervisionado, como o aumento da carga horária, muitos aspectos encontram-se deficientes, pois as condições de trabalho do professor-formador nem sempre são adequadas e falta, ainda, conhecimento acerca de novas teorias que poderiam auxiliar no desenvolvimento de ha-

bilidades cognitivas essenciais para a atuação profissional do professor-aluno. Ou seja, o discurso mudou, mas a prática ainda precisa de muitas mudanças.

Vieira-Abrahão (2007) sugere, então, maior planejamento da disciplina e um bom aproveitamento das horas dedicadas à prática e ao estágio. Para que a prática revele a nova situação, são necessários o esforço conjunto das universidades, com a instituição de cargos de coordenadores de estágio e ampliação do quadro de professores de Prática de Ensino, e o apoio do MEC e das secretarias de educação. Além disso, a autora aponta outras duas sugestões: a) haver pelo menos um terço da carga horária do estágio destinada a aulas teóricas, com discussões produtivas e reflexões coletivas e b) haver um docente responsável para cada grupo de aproximadamente quinze alunos, a fim de que o acompanhamento dos trabalhos realizados seja maior, visto que, normalmente, um docente fica responsável por uma turma de 40 alunos ou mais.

Nesse sentido, podemos constatar que há uma grande necessidade de se falar sobre o estágio supervisionado e sua importância para a formação de professores de línguas no sentido de propor alternativas viáveis para o melhor desenvolvimento desta disciplina nas universidades e centros formadores. Apresentamos, portanto, uma metodologia diferente de simulação de microaula, a partir da teoria sociocultural, para ser colocada em prática nos cursos de formação de professores de línguas.

4. Uma proposta de simulação de microaula

A reconceitualização da simulação da microaula, na perspectiva da teoria sociocultural (JOHNSON, 2009), representa uma inovação em termos de considerar o contexto real de ensino, extrapolando a artificialidade que outras visões tecnicistas de ensino priorizavam, ou seja, a falta de autenticidade. Nesse sentido, a teoria sociocultural defende uma reestruturação da simulação das microaulas, com oportunidades de mediação estratégica, partindo do pressuposto de que o programa de formação de professores tem a função de oferecer ao professor-aluno conhecimentos científicos relevantes, os quais serão somados aos conhecimentos cotidianos e suas experiências, resultando em uma ruptura das noções arraigadas de como pensar o ensino e fazê-lo em sala de aula.

O objetivo do desenvolvimento de experiências profissionais, sugerido por Johnson & Arshavskaya (2011), é o de substituir a tradicional

dicotomia teoria/prática pelo construto mais fluído de *práxis* (FREIRE, 1987) numa integração do conhecimento conceitual e atividade prática, a qual tem o objetivo de estimular a mudança ou o desenvolvimento. Em outras palavras, na abordagem tradicional, conceito (o que é ensinado) e ensino (como é ensinado) estão distantes um do outro; já na abordagem sociocultural, ambos os elementos andam lado a lado, relacionando-se de modo interdependente.

A *práxis* na visão, de Freire, vem corroborar com a teoria sociocultural. Ela significa a compreensão de que há uma necessidade de o homem sempre estar pensando sobre seus atos; implica, assim, o exame de suas práticas e ideias. A educação concebida por esta perspectiva interpela para o desenvolvimento da capacidade especulativa e criativa, cuja maneira de raciocinar, de perceber o nexos entre os elementos que formam a realidade social, cultural e política é privilegiada nas práticas pedagógicas cotidianas (SILVA & KOLTERMANN, 2011).

É importante ressaltar que a cognição humana se origina na e pela natureza da estrutura da atividade. Assim, para a perspectiva sociocultural, “o conhecimento do ensino é compreendido holisticamente e a interdependência entre o que ensinar e como ensinar é crucial para o processo de ensinar e aprender, bem como para o desenvolvimento da expertise do professor” (JOHNSON & ARSHAVSKAYA, 2011, p. 170).

Na prática, com relação à metodologia da simulação das microaulas, apresentaremos o cronograma de atividades que foi proposto por Johnson & Arshavskaya (2011). Vale destacar que as atividades ocorreram com grupos de até quatro professores-alunos e eles deveriam lecionar uma aula de língua estrangeira. Nesta proposta das autoras, apenas quatro grupos foram selecionados para o relato de experiência; no entanto, nosso foco, aqui, não é o relato, mas, sim, a proposta em si e a exposição de alguns resultados, importantes para a comprovação de teoria.

O processo a ser descrito envolve todas as etapas necessárias para a realização da microaula, e foi dividido da seguinte forma:

- 1) *Observação da sala de aula*: os professorandos iniciaram o contato com as turmas na escola, observando, em uma ou duas aulas, o comportamento dos alunos, seus objetivos e a própria proficiência na língua que eles tinham. Também avaliaram o ambiente em que atuariam, os materiais utilizados e puderam conversar informalmente com os alunos.

- 2) *Tutorias*: cada membro dos grupos participou de seis sessões de uma hora de tutoria com um aluno inscrito na sua turma. Esta atividade criou uma oportunidade para uma maior interação entre professor e aluno, em que o estagiário ofereceu assistência para tarefas relevantes e/ou outras prioridades do aluno. Aqui, também, um artigo reflexivo foi solicitado aos professores-candidatos para que eles pudessem refletir sobre o que aprenderam com os alunos e a experiência em si.
- 3) *Planejamento colaborativo (pré-prática de ensino)*: nesta etapa os professores-candidatos, em conjunto, elaboraram um plano de aula para a aula em que eles foram designados a atuar. Vários aspectos foram incluídos nesse plano, considerando os objetivos do currículo do curso, como eles apreendem os conteúdos, a organização da aula, estratégias de aprendizado do aluno e uma avaliação.
- 4) *Prática de ensino*: Cada grupo fez uma prática de uma hora da sua aula para que os outros colegas e o professor-formador pudessem fazer questionamentos, dar um *feedback* e sugerir, ações que representam uma forma de mediação estratégica, à medida que os professores-candidatos tentavam adaptar o que eles planejaram com as novas sugestões. Esse momento também foi muito importante, pois os professores-candidatos tiveram a oportunidade de materializar suas aulas de forma concreta, a fim de visualizar a situação de ensino-aprendizagem dos alunos.
- 5) *Planejamento colaborativo da lição (pós-prática de ensino)*: neste momento, os grupos de professores-alunos e o regente da turma discutiram a aula da prática de ensino e fizeram um novo planejamento de aula juntos. Este planejamento possibilitou a rematerialização das suas aulas a partir de uma visão de como os alunos receberiam os conteúdos propostos.
- 6) *Ensino real em sala de aula*: cada grupo lecionou a aula preparada na sua turma e o professor-formador assistiu a essa aula, sem interferir. Esta etapa exigiu dos professores-candidatos a habilidade de adaptação de atividades, pois os alunos reagem de maneiras diferentes das esperadas. Essa aula foi gravada em vídeo.
- 7) *Sessão para recordar a simulação da aula dada*: o vídeo da aula dada foi assistido pela turma do curso de formação e o professor-instrutor. Discussões foram realizadas a partir das cenas assistidas, dando pausas nas cenas do vídeo para maiores oportunidades

de comentários, sugestões e questionamentos. Esse momento representou, também, a mediação estratégica, já que os professores-candidatos externaram seus pensamentos e o professor-formador fez suas contribuições mediativas. A sessão durou 75 minutos e foi gravada em áudio.

- 8) *Relatório reflexivo*: Para finalizar o cronograma de atividades, cada grupo recebeu cópias da prática de ensino, da aula real e da sessão de simulação da aula dada a fim de que pudessem elaborar um artigo de 5 a 7 páginas no qual os professores-candidatos enfatizariam o que eles aprenderam sobre eles mesmos como professores, discorreriam acerca da atividade de ensinar uma língua estrangeira e da experiência de aprender a ensinar, dentro do projeto.

Os dados coletados¹ por Johnson & Arshavskaya (2011) foram examinados para evidenciar o que foi alcançado nas várias atividades incorporadas no projeto, como o pensamento dos candidatos e as atividades foram mediados durante essas atividades. Eles revelaram em que medida os professores-candidatos foram capazes de internalizar os instrumentos de mediação, bem como transformar o pensamento deles sobre a própria prática de ensino (JOHNSON & ARSHAVSKAYA, 2011, p. 173).

O ponto chave dessa experiência, segundo as autoras, foi a mediação estratégica, pois esta foi definida como uma tentativa que possibilitou aos candidatos desenvolver uma visão geral para ambos os conceitos pedagógico e conceitual.

5. Considerações finais

Os problemas nos cursos de formação são inúmeros. Um deles, segundo Singh & Richards (2009), é que o foco desses cursos tem ignorado como a aprendizagem humana emerge por meio da interação social, e como o contexto e a identidade têm crucial importância na função de mediação. Além disso, os cursos de formação de professores são responsáveis por “alinhar” teorias pedagógicas do professor com os objetivos

¹ Os dados coletados foram: *handouts* e o guia das lições, usados pelo instrutor do curso de TSEL, planejamento das lições, vídeo da prática de ensino (simulado), vídeo da prática de ensino (real), áudio e o artigo final.

de aprendizagem dos alunos, mas isso, infelizmente, não ocorre na maioria das instituições de ensino superior no Brasil.

O relato do projeto proposto por Johnson & Arshavskaya (2011), inspiração para nosso artigo, representa uma alternativa interessante e, em partes, viável para o contexto de estágio supervisionado em nosso país, caso sejam feitas algumas adequações, como o aumento de professores-formadores em cada turma. Assim, a reconceitualização da simulação da microaula demonstrou ser um primeiro passo pra criar experiências de ensino iniciais que sustentam a aprendizagem produtiva do professor nos programas de formação.

Portanto, concluímos este trabalho salientando que, apesar da falta de vínculo entre o que os professores aprendem sobre língua e aquisição de língua estrangeira nos cursos de formação e os conceitos pedagógicos que constituem o ensino real, com o esforço de professores e iniciativas do governo, a situação pode melhorar. As pequenas ações, mesmo que locais, fazem a diferença e proporcionam melhores condições no âmbito do estágio supervisionado e na formação do professor como um todo, principalmente em termos de auxiliar os futuros professores no enfrentamento de situações que vão além dos conteúdos da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 11-29.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, vol. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

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

JOHNSON, K. E. Teachers as learners of teaching. In: _____. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. Routledge: Nova York, 2009.

JOHNSON, K. E.; ARSHAVSKAYA, E. Strategic mediation in learning

to teach: Reconceptualizing the microteaching simulation in an MA TESOL methodology course. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, p. R. (Orgs.). *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*. New York: Routledge, 2011, p. 168-185).

LEITE, Y. F. F. *A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. 1995. – Tese (de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LEONTIEV, A. N. *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress, 1981.

LURIA, A. R. *Etapi proždennogo puti: Nauchnaja avtobiografija* [The stages of the path: A scholarly autobiography]. Moscow: Moscow University Press, 1982.

PICONEZ, S. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, A. V. Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professor nas escolas de educação básica. *Revista Espaço Acadêmico*, Universidade Estadual de Maringá, n. 73, 2007. Disponível em:

<<http://www.espacoacademico.com.br/073/73silva.htm>>. Acesso em: 26-07-2012.

SILVA, L. E. da; KOLTERMANN, S. A práxis pedagógica de Paulo Freire. *Portal Ijuí*, 2011. Disponível em:

<<http://www.ijui.com/especiais/artigos/21826--a-praxis-pedagogica-de-paulo-freire>>. Acesso em: 30-07-2012.

SINGH, G.; RICHARDS, J. Teaching and Learning in the Course Room. In: BURNS, A. (Org.). *Cambridge Handbook on Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 201-208.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVARES, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: UNB/FINATEC; Campinas: Pontes, 2007, p. 155-166.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____. *Thought and Language*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1986.

_____. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.