

## PRÁTICAS ESCOLARES DE LINGUAGEM PROPOSTAS EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Wagner Rodrigues Silva\*  
Lívia Chaves de Melo\*\*

**RESUMO:** Neste trabalho, analisamos algumas tentativas de articulação entre diferentes práticas escolares de linguagem a partir da investigação de exercícios didáticos de análise linguística. Esses exercícios foram propostos por professores em formação inicial para aulas de língua estrangeira. Os dados desta pesquisa são extraídos dos relatórios de estágio supervisionado produzidos por tais professores em disciplinas de estágio supervisionado no ensino de língua inglesa. A análise dos dados mostrou que os professores em formação inicial possuem conhecimento das recentes abordagens teóricas sobre o ensino de língua estrangeira, mas, em situação de estágio supervisionado, não conseguem avaliar criticamente a própria prática pedagógica quando essa prática foge às referidas abordagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** escrita; leitura; material didático; vocabulário.

**ABSTRACT:** In this paper, we analyze some attempts to articulate different school language practices from the investigation of pedagogical exercises of linguistic analysis. These exercises were proposed by pre-service foreign language teachers. Data from this study are obtained from reports produced by such teachers in the disciplines of Supervised English Teaching Practice. The data analyses showed that pre-service teachers seem to have knowledge of recent theoretical approaches to teaching foreign language, but, in a situation of supervised training, they cannot critically evaluate their own teaching practice when it is not related to these approaches.

**KEY-WORDS:** writing; reading; pedagogical material; vocabulary.

Em continuidade às pesquisas científicas sobre o uso do gênero relatório de estágio supervisionado como instrumento de mediação na formação inicial de professores<sup>1</sup>, investigamos aqui alguns exercícios didáticos que compõem os relatórios de estágio supervisionado, elaborados por alunos-mestre, no contexto de instrução formal em disciplinas de *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua*

---

\*Bolsista de Produtividade do CNPq 2F; Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP e Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Tocantins-Campus Araguaia - [wagnerrodriguesilva@hotmail.com](mailto:wagnerrodriguesilva@hotmail.com)

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Tocantins-Campus Araguaia - [liviachavesmelo@hotmail.com](mailto:liviachavesmelo@hotmail.com)

<sup>1</sup> Este trabalho contribui para os projetos de pesquisa “Implicações dos relatórios de estágio supervisionado para a formação inicial de professores” (CNPQ 501123/2009-1; UFT AG4 # 003/2009) e “Formação inicial de professores mediada pela escrita” (CNPq/CAPES 400458/2010-1), desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa “Práticas de linguagem em estágios supervisionados - PLES” (CNPq/UFT). Destacamos ainda que este trabalho configura-se como um recorte do subprojeto “Relatórios de alunos-mestre como práticas reflexivas e auto-avaliativas”, desenvolvido por Lívia Chaves de Melo, como trabalho de dissertação no Mestrado em Ensino de Língua e Literatura – MELL/UFT, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

*e Literatura*. Essas disciplinas fazem parte do componente curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Letras, oferecido no Campus Universitário de Araguaína, pertencente à Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Os exercícios didáticos selecionados para análise foram elaborados com a função de ensinar a língua inglesa, enfocando principalmente o estudo de alguns aspectos linguísticos e lexicais, ainda que tais exercícios, conforme mostra a análise dos dados, desvinculem a língua de seu uso. Ao analisar esses exercícios didáticos, investigamos a existência de articulações entre práticas escolares de análise linguística, de leitura e de produção textual, procurando enfatizar as duas primeiras.

As práticas de análise linguística são caracterizadas pela reflexão do usuário da língua sobre o funcionamento do sistema linguístico, podendo tal reflexão ocorrer com diferentes níveis de explicitação da metalinguagem. Estamos compreendendo o sistema linguístico, de acordo com McCarthy (2002) e Miller (2002), como as menores unidades da língua, envolvendo os conhecimentos morfológicos, sintáticos, semânticos, fonético-fonológicos e lexicais. No ensino de língua estrangeira, esses conhecimentos podem auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa ao ser utilizado como “andaime” estratégico para a leitura, interpretação e produção de textos.

Inúmeras pesquisas acadêmicas nos permitem compreender que saber uma língua é muito mais do que ter o domínio e conhecimento de processos do sistema linguístico. Na realidade, saber uma língua significa também ter competência linguístico-discursiva, ou seja, compreender o contexto social de uso da língua e se utilizar de estratégias para a construção do discurso, conforme esclarece Widdowson (2004). É usar as regras do discurso específico da comunidade na qual o indivíduo está inserido.

Conforme podemos depreender a partir da leitura de diretrizes curriculares oficiais brasileiras para o ensino de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, 2002; 2006; PALMAS 2009; 2010), o trabalho pedagógico a ser realizado na referida disciplina deve ter como principal interesse a focalização da leitura; o desenvolvimento das habilidades de produção escrita; a ênfase no letramento; a valorização do conhecimento de mundo; e o ensino proficiente comunicativo que considere a interação, o uso significativo e contextualizado da língua.

O ensino metalinguístico e o domínio de regras gramaticais são necessários e indispensáveis no aprendizado de uma língua estrangeira como revelam algumas pesquisas recentes (DONNINI, PLANTERO e WEIGEL, 2010; MARTINEZ, 2009). No entanto, estas habilidades devem ser enfocadas de maneira contextualizada como propõem os documentos oficiais mencionados. O texto deve ser explorado como instrumento interativo na construção do conhecimento, e não como pretexto para o ensino de estruturas linguísticas.

As pesquisas com professores em formação inicial que estamos desenvolvendo têm apontado a dissociação entre o ensino comunicativo e o ensino das unidades menores da língua. Os exercícios didáticos utilizados pelos alunos-mestre na prática de sala de aula estão fundamentados no funcionamento de itens gramaticais, artificializando o ensino, distanciando as práticas sociais vivenciadas pelo aluno.

Este artigo está organizado em duas principais seções. Na primeira seção, denominada *Pressupostos teórico-metodológicos*, discutimos a importância da articulação entre as competências linguística, comunicativa e sociolinguística no ensino-aprendizagem de língua inglesa, com base em alguns estudos desenvolvidos no campo aplicado da linguística. Na segunda seção, intitulada *Exercícios didáticos de vocabulário em relatórios de estágio supervisionado*, analisamos algumas estratégias didáticas de trabalho com vocabulário nas aulas de Língua Inglesa, destacando a desarticulação desse trabalho com outras práticas escolares de linguagem, como leitura e escrita.

### Pressupostos teórico-metodológicos

Por meio de uma *análise documental*, informada pela metodologia da *análise de conteúdo*, investigamos relatórios de estágio supervisionado em língua inglesa, elaborados por alunos-mestre em disciplinas de estágio supervisionado. Os relatórios de estágio analisados nesta pesquisa fazem parte do banco de dados do Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas – CIMES, pertencente à UFT, Campus Universitário de Araguaína. Os relatórios de estágios configuram-se como gêneros discursivos que podem ser utilizados como instrumento para narração de experiências e rememoração de episódios significativos vivenciados na prática do estágio, uma maneira de provocar a prática profissional reflexiva.

Os relatórios de estágio são compostos por duas partes principais. Numa primeira parte, é apresentado um texto que se caracteriza narrativo-argumentativo. São relatadas as experiências vivenciadas na escola campo de estágio, procurando estabelecer articulações entre a teoria acadêmica, estudada no espaço universitário, e a prática escolar, vivenciada na escola campo de estágio. Numa segunda parte, são apresentados os anexos com exercícios didáticos propostos para a educação básica, durante as aulas observadas ou ministradas na escola campo. Em alguns casos, alguns documentos legais que orientam a prática de estágio também são apresentados nos anexos, como termos de realização do estágio e fichas de frequência.

Analisamos aproximadamente 250 relatórios de estágio, apresentados ao final da disciplina focalizada nesta pesquisa, ofertadas entre os anos de 2004 a 2009. Para identificarmos os exemplos selecionados, utilizamos à sigla *IPPESLI-I 2004.1*, para fazermos referência, a título de exemplo, à disciplina curricular, *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura*; ao nível do estágio, estágio I; ao ano e ao semestre letivo de oferta da disciplina, ano de 2004 e primeiro semestre.

É comum nas escolas de ensino básico, conforme mostram os documentos analisados, seja no primeiro momento do texto narrativo-argumentativo, seja nos exercícios didáticos aplicados em sala de aula pelos alunos-mestre, a desarticulação entre competência linguística e competência comunicativa, no processo de aquisição da língua inglesa. Para adquirir a língua inglesa, conforme evidenciado nos documentos investigados, o aluno da educação básica é conduzido primeiramente a compreender o sistema linguístico, ou seja, as estruturas gramaticais da língua, para, só posteriormente, utilizar a língua ensinada nas modalidades falada e escrita. Utilizando-nos da metáfora proposta por Leffa (2008, p.142), ao discutir sobre os usos de atividades didáticas nas aulas de língua inglesa, "o aluno é visto como uma garrafa de gargalo estreito, de modo que a aprendizagem só ocorre se o conteúdo for colocado aos poucos, a conta-gotas".

Para nos comunicarmos em uma língua estrangeira, não devemos ficar limitados à descrição do sistema linguístico. No entanto, conforme discute Widdowson (1992), o domínio do código linguístico corresponde à habilidade de comunicação em seu uso. Essas duas manifestações devem estar articuladas para o desenvolvimento da leitura e produção textual.

Para Hymes (1979), não é suficiente que os usuários de uma língua possuam conhecimento linguístico da fonologia, fonética, morfologia, sintaxe, semântica e lexicologia, mas que possam utilizar as normas do discurso em situações específicas de interação. A esse propósito, tanto Widdowson (1992, 2004) como Hymes (1979) sugerem que o ensino da competência comunicativa, o ensino da competência linguística e o ensino da competência sociolinguística precisam estar articulados, e não como se fossem blocos indivisíveis, como geralmente acontece nas aulas de língua inglesa, conforme nos permite compreender a metáfora proposta por Leffa (2008).

A esse propósito, Miller (2002, p. 42) discute que as pessoas geralmente aprendem uma língua falando, só então, aprendem a ler e a escrever. Para o autor, assim também como

para Halliday (1977, p.44), o domínio da competência linguística é essencial na comunicação, na ligação entre significados e classes de palavras, na construção de mensagens coerentes. Contribui para os falantes selecionarem simultaneamente o uso específico da linguagem.

O conceito de competência comunicativa, apresentado pelas diretrizes oficiais para o ensino de língua estrangeira, envolve o conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e de textualidade. O conhecimento sistêmico, foco deste trabalho, é compreendido nas referidas diretrizes como:

envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua (BRASIL, 1998, p.29).

Nas diretrizes oficiais para o ensino de língua estrangeira, a abordagem comunicativa é enfatizada. No entanto, na prática, os exercícios sugeridos aos alunos nas escolas, na maioria das vezes, retirados de livros didáticos, restringem-se ao ensino de estruturas gramaticais descontextualizadas, abordando o estudo lexical, exercícios de tradução, preenchimento de lacunas, dentre outros. O próprio documento justifica essa prática devido às várias dificuldades encontradas para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Entre elas encontram-se as seguintes: falta de materiais ou recursos didáticos; salas superlotadas; pouca carga horária dedicada ao ensino de língua; atividade solitária da profissão que, apesar de estar sempre rodeado por pessoas, o professor encontra-se sempre só, impossibilitado de trocar ideias. Acrescentamos ainda a indisciplina e a resistência dos alunos, os quais acreditam que devem primeiro ter domínio da gramática de sua língua materna para só depois se dedicar ao estudo da Língua Estrangeira, conforme passagem dos PCN reproduzida adiante:

A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizadas (SIC). A concepção de avaliação, no entanto, contempla aspectos formativos que aparecem adequados.

Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente (BRASIL, 1998, p. 24)

O estudo dos itens gramaticais descontextualizados, conforme Tílio e Rocha (2009), artificializa as práticas de sala de aula, distancia o conteúdo disciplinar trabalhado das práticas sociais vivenciadas pelo aluno no processo de construção de interações significativas. Essa prática pode impedir o desenvolvimento sócio-cultural, cognitivo e linguístico do aluno.

Não descartamos do currículo o ensino gramatical, pois conforme já enfocado neste trabalho, o reconhecimento das questões linguísticas contribui para a construção da leitura significativa. Conduzir o aluno a perceber os aspectos fundamentais do uso da língua poderá motivá-lo no estudo da língua estrangeira, suscitando maior autonomia ao discente.

No que se refere à leitura de textos escritos, o processamento denominado *bottom-up* (CARRELL *apud* GASPARINI, 2003, p. 224; MARTINEZ, 2009), ou seja, ato de reconhecimento das unidades do sistema linguístico, articulado com o processamento *top-down*, que permite ao leitor a construção do sentido interativo, construído com base no contexto sociocultural, no conhecimento de mundo e nas crenças individuais do leitor, poderá

facilitar a compreensão do texto e promover a aprendizagem do aluno. Oportunizar ao aluno a leitura extensiva e agradável de textos autênticos, a exposição múltipla de itens lexicais, a imersão em ambientes naturais de uso da língua estrangeira, contribuem para a ampliação da aprendizagem significativa, conduzem à assimilação da construção das unidades menores da língua.

Para motivar o aprendizado da língua estrangeira, mais especificamente o da língua inglesa, é interessante focalizar o trabalho com textos autênticos de diferentes gêneros que não foram elaborados com a intenção de ensinar a língua, tais como: contos, charges, crônicas, filmes, histórias em quadrinhos, poemas, músicas, textos encontrados em jornais e revistas, romances, propagandas, dentre inúmeros outros. Devemos considerar a escolha dos textos para o estudo em sala de aula pelo interesse dos alunos e a presença de aspectos linguísticos a serem trabalhados; o assunto ou tema e o tipo de organização textual.

Conscientes do número de turmas que o professor de língua estrangeira se dedica na escola pública, compreendendo a carga horária excessiva de serviço, sabemos que selecionar textos autênticos, considerando os diversos fatores apresentados, é praticamente impossível. Um provável encaminhamento que esta pesquisa nos permite considerar seria a produção de material didático pelos alunos-mestre como parte da atividade do estágio.

### **Trabalho didático com vocabulário em relatórios de estágio supervisionado**

Trabalhar com a aquisição de vocabulário em língua inglesa tem sido uma das grandes dificuldades dos professores no exercício da profissão, por isso pesquisadores têm investido em pesquisas científicas sobre essa questão. Muitos profissionais trabalham em sala de aula o ensino de vocabulário utilizando listas de palavras e glossários para os alunos decorarem. As listas geralmente consistem na reunião de palavras em inglês e a tradução em português sem levar em consideração o contexto comunicativo. Cabendo aos alunos repeti-las, até memorizá-las. Práticas como estas se baseiam na concepção behaviorista de aprendizagem, ciência do comportamento humano em que as questões sociais que motivam o ser humano são desconsideradas. Prioriza-se o comportamento automático do aprendiz. Para essa concepção, as atitudes do aluno acabam sendo resultados dos estímulos que lhes são dados (GUIMARÃES, 2003).

Nagy & Herman (1987, p. 33 apud SCARAMUCCI, 2008, p.91) mostram a necessidade de um ensino de vocabulário nas aulas de leituras que conduza a compreensão:

O ensino do vocabulário que realmente faz uma diferença na compreensão geralmente tem algumas das seguintes características: exposições às palavras ensinadas, exposição às palavras em contextos significativos, informação rica e variada sobre cada palavra, o estabelecimento de ligações entre as palavras ensinadas e a própria experiência e o conhecimento prévio do aprendiz (...).

No estágio supervisionado em Língua Inglesa, realizado na universidade focalizada nesta pesquisa, observamos a necessidade dos alunos-mestre estabelecerem uma sistematização do ensino da competência lexical, considerando as diversas dimensões do conhecimento de uma palavra. Não basta o aluno saber significado de palavras, seus sinônimos e antônimos, e sim saber usar o léxico no momento e contexto adequado; saber selecionar o léxico adequado para o efeito de sentido pretendido na construção do discurso, assim como nos lembra Gattolin (2006).

Os exemplos adiante revelam como o vocabulário é trabalhado pelos alunos-mestre no estágio. A sequência de exercícios reproduzida, assim como os demais exemplos apresentados

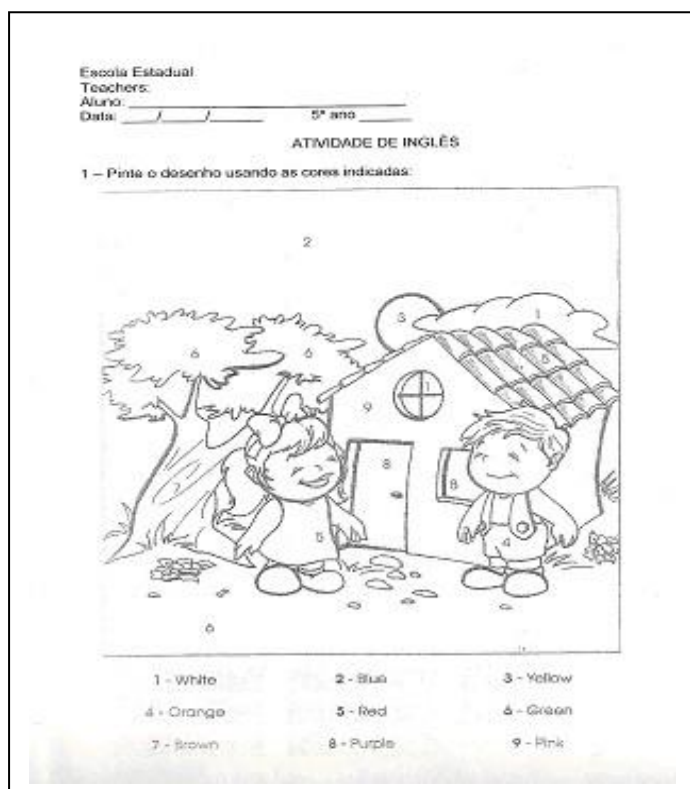
neste trabalho, é representativa do tipo de trabalho pedagógico proposto na prática do estágio em língua inglesa:

### Exemplo 1

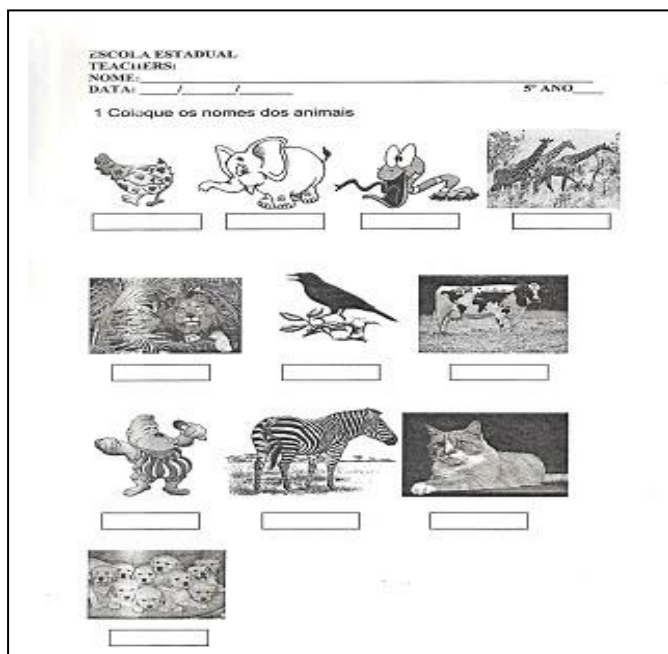
“Como proposta, iremos trabalhar o inglês de uma forma diferente, para que os alunos se sintam interessados e motivados a estudar assuntos como: vestuário, Frutas, Animais, etc. Iremos também mostrar um pouco da cultura dos vários países falantes do inglês para não nos atermos ao ensino de gramática e vocabulário”. (Relatório de Estágio – Informante 1 – IPPELI-III 2008.1)

A passagem textual selecionada acima, retirada de um relatório de Estágio III, desenvolvido no sétimo período do curso de Letras, revela uma preocupação em motivar os alunos do ensino fundamental, 5º ano, considerando as questões sociais da língua. Como esclarecido no *Exemplo 1*, não havia pretensão de se restringir ao ensino gramatical e ao estudo do vocabulário (*não nos atermos ao ensino de gramática e vocabulário*). Porém, os exercícios didáticos aplicados em sala de aula pelo mesmo autor do texto reproduzido acima revelam que o estudo do vocabulário foi explorado, como pode ser evidenciado nos *Exercícios 1 e 2* reproduzidos.

### Exercício 1



## Exercício 2



Supondo que crianças gostem de pintar, os exercícios de vocabulário propostos podem motivar a participação dos alunos do ensino fundamental. Envolvem trabalho com imagens e uso de pintura, diferentemente da costumeira prática escolar com exercícios gramaticais, conforme regra de construção linguística, o que resulta na frequente prática de cópia ou reprodução. No *Exercício 1*, é apresentada uma imagem para os alunos pintarem com algumas cores sugeridas, provavelmente os nomes das cores já foram estudados em outras aulas de língua inglesa. Cada parte da imagem contém um número que corresponde a uma cor. A título de exemplo, o espaço da imagem em que está o número 1 deve ser colorido com a cor branca (*white*), explicitada em língua inglesa abaixo da imagem, conforme um tipo de legenda. Esses exercícios parecem motivar a memorização do vocabulário apresentado.

No *Exercício 2*, os alunos devem preencher os espaços vazios com o nome em inglês dos animais. Caso desejem, os alunos também poderão pintar as imagens exibidas. No entanto, as palavras exploradas poderão ser esquecidas após o desenvolvimento das tarefas, pois, como nos adverte Basso (2008, 103), as pessoas tendem a esquecer as informações as quais não tiveram exposição adicional ou prática. Uma produção escrita poderia ser um meio de exposição à atividade prática. A suposta produção não foi identificada na análise do relatório de estágio do informante focalizado.

Na passagem reproduzida no *Exemplo 2*, adiante, atividades didáticas lúdicas são apresentadas como objetivo específico da regência no ensino fundamental, conforme mostra a construção de gerúndio destacada no exemplo (*explorando as habilidades lúdicas*). Esse tipo de atividade pode motivar a aprendizagem do aluno. Sobre essa questão, as diretrizes oficiais para o ensino de língua estrangeira afirmam que o envolvimento com aspectos lúdicos aumenta a vinculação efetiva com a aprendizagem. Permite ampliar a consciência linguística do aluno de forma prazerosa (BRASIL, 1998, p.22).

### Exemplo 2

Trabalhar com recursos visuais, explorando as habilidades lúdicas das crianças (Objetivos específicos) (Informante 2- IPPESLI III 2008.1).

Nos *Exercícios 3 e 4*, reproduzidos a seguir, observamos ambiguidade no comando enunciado (*Colar na figura e colocar os nomes*). No comando, não é informado o que é para ser colado na figura e, muito menos, onde devem ser colocados os nomes. Conforme a resolução do exercício didático, presume-se que recortes das partes do corpo deveriam ser coladas na figura do corpo feminino apresentada. Os nomes dessas partes são apresentados na lateral esquerda da página. No *Exercício 3*, os vocábulos que identificam as partes do corpo são traduzidos, ao passo que, no *Exercício 4*, não há produção escrita alguma do aluno, o que confirma a ambiguidade do enunciado. A tradução realizada dos vocábulos pode facilitar a aquisição do vocabulário e a memorização de significados.

### Exercício 3



### Exercício 4



Acreditamos que fora necessária uma significativa orientação oral dos alunos-mestre para realização dos *Exercícios 3 e 4*. Os exercícios são criativos, pois o trabalho com colagem torna as tarefas mais atraentes e motivadoras. No entanto, assim, como nos *Exercícios 1 e 2*, analisados anteriormente, os itens lexicais foram trabalhados apenas parcialmente. Os vocábulos focalizados não foram selecionados de textos de referência para práticas de leitura trabalhadas previamente ou posteriormente aos exercícios aqui analisados. Os vocábulos também não foram utilizados em práticas de produção de texto oral ou escrito. Insistimos em afirmar, conforme discute Gattolin (2006, p.141), que o ensino de vocabulário deve estar associado ao texto em que são utilizados os próprios vocábulos.

Os alunos-mestre, professores em formação inicial, têm conhecimento da pouca produtividade do trabalho didático descontextualizado com vocabulário em aulas de língua estrangeira, mas, nem na própria disciplina de estágio supervisionado, conseguem se distanciar da prática pedagógica criticada por eles mesmos. Avaliação crítica da própria prática pedagógica apresenta-se mais desafiadora para os alunos-mestre do que a crítica do trabalho realizado por outros atores, como o próprio professor colaborador, responsável pelas turmas da educação básica, na escola campo de estágio.

No *Exemplo 3*, reproduzido a seguir, a partir de um relatório de estágio, produzido no sétimo período da licenciatura focalizada, são realizadas críticas ao uso do texto para atividades didáticas de tradução e de gramática, não resultado no ganho de vocabulário por parte dos alunos. Esse exemplo ilustra mais uma vez nossos comentários no parágrafo anterior.



### Exemplo 3

Nas aulas de língua inglesa observadas até o presente momento, verificamos que as atividades apresentadas não priorizam a aquisição de novas palavras na língua em estudo, ou seja, são desconsideradas as palavras que privilegiam o texto e o contexto no qual está inserido. As atividades realizadas em sala de aula são geralmente de tradução de textos ou de gramática em que os textos são retirados do livro didático e utilizados unicamente para tradução ou para o ensino de gramática.

A forma de ensino de língua encontrada na escola não leva em consideração a produção de texto na língua-alvo (inglês), nem amplia o conhecimento que possivelmente o aluno já tenha da língua ou o vocabulário que conhece. (Informante 3 - IPPELI III 2008.1)

No relato de observação das aulas reproduzido no *Exemplo 3*, o ensino de língua inglesa é caracterizado pelo trabalho com conteúdo gramatical e pela prática de tradução textual para a língua materna, conforme evidenciado pelo uso das formas adverbiais *geralmente* e *unicamente*. O advérbio *modalizador delimitador com generalização (geralmente)*, conforme Neves (2000, p.250), não garante nem nega propriamente o valor de verdade do que foi dito pelo informante, mas fixa condição de verdade, delimitando o âmbito da afirmação e da negação, evidenciando a dificuldade do trabalho com textos autênticos em aulas de língua estrangeira. As formas adverbiais de negação *não* e *nem* operam sobre o valor de verdade da oração (NEVES 2000, p. 238). Dessa forma, podemos considerar que tais palavras marcam a ausência de práticas pedagógicas idealizadas no ensino de língua estrangeira, tais como a produção textual e o enriquecimento vocabular.

Em aulas de língua estrangeira, no ensino regular, o uso do texto como pretexto para o ensino de gramática não é diferente do que é realizado em aulas de língua materna. Assim como a produção escrita em aulas de língua materna, muitas vezes, significa prática de cópia, em aulas de língua estrangeira, a prática da tradução textual normalmente é a única atividade de produção escrita, que, na escola, não deixa de se configurar como uma cópia, talvez, mais elaborada.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatórios de estágio supervisionado revelou que os alunos-mestre possuem conhecimento das recentes tendências teórico-metodológicas sobre o ensino da Língua Inglesa, pois são capazes de articular demandas da prática escolar às abordagens teóricas produzidas e estudadas no espaço acadêmico. Tais articulações ocorrem mais facilmente nos momentos que antecedem o planejamento de aulas ou durante a observação de aulas ministradas pelos professores colaboradores na escola campo de estágio. Esses professores em formação inicial não conseguem visualizar com a mesma facilidade a própria prática pedagógica ainda bastante presa ao trabalho escolar focalizando exclusivamente a estrutura da língua inglesa, desconsiderando os usos reais da língua em diferentes situações interativas.

As investigações realizadas vêm apontando que atividades didáticas que focalizem a leitura interativa e a produção textual são ignoradas nos relatórios de estágio supervisionado em língua inglesa, o que é sintomático das aulas ministradas da disciplina no ensino básico. Nessa perspectiva, acreditamos que a construção de objetos de ensino deve ser mais sistematizada nas disciplinas de estágio supervisionado, o que pressupõe inclusive a produção

cooperativa de materiais didáticos. Os relatórios de estágio supervisionado precisam ser melhor aproveitados na formação inicial dos professores, configurando-se como um espaço linguístico-discursivo de reflexão crítica inclusive sobre a própria prática pedagógica do professor em formação inicial, aqui denominado de aluno-mestre.

O conhecimento teórico não é suficiente para provocar transformações significativas na prática pedagógica instaurada em sala de aula. Cabe à universidade, portanto, não só teorizar, pois, conforme os dados analisados, apenas o conhecimento teórico não resolve as demandas da prática profissional. A universidade precisa (re)pensar a didatização de conteúdos específicos, dentre os quais destacamos o ensino mais significativo de gramática em aulas de língua estrangeira, o que, lembremos aqui, também se configura como um grande desafio nas aulas de língua materna.

## REFERÊNCIAS

- BASSO, J. P. Níveis de conhecimento lexical resultantes da aquisição incidental de vocabulário por meio da leitura extensiva. IN: Matilde V. R. Scaramucci e Sandra R. B. Gattolin (orgs.) *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 97-126.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília/ Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília/Secretaria de Educação Média e tecnológica: MEC/SEMTE, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares Nacionais. Língua estrangeira: Ensino fundamental II*. Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.
- DONNINI, L. PLATERO, L.; WEIGEL, A. *Ensino de língua Inglesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- GASPARINI, E. N. A interpretação de textos em Língua estrangeira: entre a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo. IN: Maria José Coracini e Ernesto Sérgio Bertoldo (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 223-250.
- GATTOLIN, S. R. B. O ensino de vocabulário no livro didático e na voz do professor. IN: Lucia Rottava, Sulany Silveira dos Santos (orgs.). *Ensino e aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. P.139-156.
- GUIMARÃES, R. P. Deixando o preconceito de lado e entendendo o behaviorismo radical. IN: *Psicologia, ciência e profissão*. 23(3), p. 60-67. 2003
- HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnoud, 1977.
- HALLIDAY, M. A. K. HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- HYMES, D. H. On communicative Competence. IN: Brumfit, C. J. & Johnson, K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- LEFFA, V. J. Malhação em sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. IN: *Rer. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.8, n.1, p.139-158, 2008.
- MCCARTHY, CARSTAIRS A. *An introduction to English Morphology; words and their structure*. Endinburgh University Press, 2002
- MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MILLER, Jim. *An introduction to English Syntax*. Endinburgh University Press, 2002.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PALMAS. *Referencial curricular do ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental 1º ao 9º ano*. Secretária Estadual de Educação e Cultura – TO, 2009.

\_\_\_\_\_. *Referencial curricular do ensino Médio das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Médio*. Secretária Estadual de educação e Cultura – TO, 2010.

SCARAMUCCI, M. V. R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler inglês como língua estrangeira. IN: Matilde V. R. Scaramucci e Sandra R. B. Gattolin (orgs.) *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 73-95.

TÍLIO, R. ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. IN: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v.48(2), p. 295-315, jul.dez. 2009.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. 9. ed. Oxford: Oxford University Press, 1992.

\_\_\_\_\_. *Text, context, pretext: critical Issues in discourse analysis*. Blackwell Publishing, 2004.