UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O PARADIGMA CONTEMPORÂNEO – UM ESTUDO DE CASO

ANA CAROLINA NUNES DE ARAÚJO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA, DF
2010

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O PARADIGMA CONTEMPORÂNEO – UM ESTUDO DE CASO

ANA CAROLINA NUNES DE ARAÚJO

PROF. DR. ENRIQUE HUELVA UNTERNBÄUMEN

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA, DF
2010

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

ARAÚJO, Ana Carolina Nunes. Cursos de Formação de Professores de Língua Estrangeira e o Paradigma Contemporâneo – Um Estudo de Caso. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2010,
132 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Araújo, Ana Carolina Nunes

Cursos de Formação de Professores de Língua Estrangeira e o Paradigma Contemporâneo – Um Estudo de Caso / Ana Carolina Nunes de Araújo

Araújo – Brasília, 2010.

132 f.

Dissertação de mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientador: Enrique Huelva Unternbäumen.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O PARADIGMA CONTEMPORÂNEO – UM ESTUDO DE CASO.

ANA CAROLINANUNES DE ARAÚJO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADA POR:

_____
PROF. DR. ENRIQUE HUELVA UNTERNBÄUMEN, Universidade de Brasília (ORIENTADOR)

_____
PROFA. DRA. CYNTHIA ANN BELL-SANTOS, Universidade de Brasília (EXAMINADOR INTERNO)

_____
PROF. DR. THEO HARDEN, University College of Dublin, UCD (EXAMINADOR EXTERNO)

BRASÍLIA/DF, 9 DE JUNHO DE 2010

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Dedico este trabalho à minha família, que sempre me apoiou, compreendeu e incentivou.

Dedico também às minhas ilustres professoras e meus ilustres professores que acompanharam e iluminaram o caminho para a realização plena deste projeto.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, pelo amor e pela vida e o prazer de vivê-la.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Enrique Huelva, pela perspicácia, tempo, paciência e bom humor.

À Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos, por ser uma colaborada e orientadora desde cedo. Pelo exemplo de envolvimento e dedicação ao ensino e à pesquisa e, principalmente, a nós, professores em formação.

Ao Prof. Dr. Theo Harden, pela excelente participação e contribuição na fase final deste projeto.

Às queridas Profas. Dras. Maria Luisa Ortiz Alvarez e Mariney Pereira Conceição, por todo o carinho, colaboração e apoio prestados ao longo desse projeto.

Aos Profs. Drs. José Carlos Paes de Almeida Filho e Augusto César Moura Filho pelos comentários, sugestões e ensinamentos durante as aulas e ao longo da pesquisa.

À CAPES, pela bolsa que tornou possível minha dedicação exclusiva à realização desta pesquisa.

A todo o pessoal do LET e PGLA pelo apoio e atenção ao longo do período de realização desta pesquisa.

Às queridas participantes que tornaram esta pesquisa possível.

Aos colegas e companheiros mestrandos, pela companhia, incentivo e por compartilharmos as angústias e boas conquistas desse projeto.

Ao meu marido, Roberto, pela paciência, apoio, compreensão, companheirismo e amor.

Aos meus pais, Angélica e Nilson, pela torcida e pelo apoio.

À minha irmã Gabriela pela amizade única.

Aos meus amigos que me acompanharam ao longo da construção dessa jornada.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

“Este lugar é uma maravilha
Mas como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte (...)
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento.”

A ponte – Lenine e Lula Queiroga

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

RESUMO

A pesquisa aqui descrita trata-se de um estudo de caso qualitativo, que visou a investigar os três cursos de Licenciatura em Língua Estrangeira (Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa) em uma Universidade Federal do Brasil, quanto ao modo como estão preparando os professores para a prática docente, se faz isso em conformidade com os parâmetros teóricos contemporâneos para formação de professores de língua. Para tanto, selecionamos como participantes colaboradoras desta pesquisa três professoras em formação cursando o último semestre e uma professora formadora de cada um desses cursos de Licenciatura, perfazendo um total de 12 participantes. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionários abertos com questões sobre o curso, as disciplinas e alguns conhecimentos considerados necessários ao professor em formação. Houve também análise documental das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, em que fizemos uma avaliação de que elementos devem estar presentes nos cursos de formação de professores de línguas. Os resultados sugerem que os cursos de Licenciatura ainda têm sua base mais próxima do paradigma estruturalista que do paradigma comunicativo contemporâneo. As participações sugerem que a base teórica oferecida aos professores em formação não mostra ser completamente consistente com os preceitos fundamentais para a Abordagem Comunicativa e para o ensino da Competência Comunicativa, e que os professores egressos não demonstram compreender bem a natureza complexa da Competência Comunicativa, constituída de suas diferentes subcompetências interrelacionadas. Desta forma, identificam-se lacunas na estrutura dos cursos de Licenciatura investigados que demandam correção a fim de alcançarmos uma formação de professores de línguas que vá ao encontro de toda a produção teórica já disponível para essa tarefa.

Palavras-chaves: Língua, Cultura, Abordagem Comunicativa, Competência Comunicativa, Formação de Professores

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ABSTRACT

The research here described, a qualitative study case, investigated three Under-graduate Courses for Foreign Language Teacher Education (languages were Spanish, French and English) aiming to find out whether the courses are structured to educate teachers in accordance to the contemporary theoretical parameters for foreign language teachers education. In order to do that, we invited three prospective teachers taking the last semester of the course and one teacher educator for each course, making up a total of 12 participants. The instruments used for the research were open questionnaires with questions about the course, about some of the subjects and about knowledge of some basic elements considered central for teacher education. There was also document analysis where Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Curriculum Guidelines for Under-graduate Courses for Foreign Language Teacher Education)[1] were studied so as to single out which elements should be present in courses for language teachers education. The results suggest that the three Under-graduate Courses for Foreign Language Teacher studied still present a strong influence of structuralism in contrast with the characteristics of the contemporary communicative paradigm for language teaching. The data collected suggest that the theoretical basis offered by the course is not completely coherent with the precepts for the Communicative Approach and for the teaching of the Communicative Competence. Furthermore, prospective teachers apparently do not fully grasp the complex nature of the Communicative Competence and its related subcompetences. Therefore, a gap in the structure of the Under-graduate Courses for Foreign Language Teacher Education is clearly identified, which demands rapid action if we are to reach the level of Teacher Education aimed at by the vast theoretical basis available for that end.

Key words: Language, Culture, Communicative Approach, Communicative Competence, Teacher Education

[1] This is a document issued by Brazilian Ministry of Education containing parameters for language teachers education.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

QUADROS

Quadro 2.1 – Competências constitutivas da Competência Comunicativa segundo Canale e Swain, 1980 32

Quadro 2.2 – Definições para as Competências Discursivas e Sociolinguísticas, segundo Canale, 1983 33

Quadro 2.3 – Modelo de Bachman (1990) para a Competência Comunicativa 34

Quadro 2.4 – Modelo de Competências Míninas para o Professor de Línguas, segundo Almeida Filho (1993, 1999) 65

Quadro 3.1 – Conceitos teóricos e questões abordadas no questionário para professoras em formação 80

Quadro 3.2 – Conceitos teóricos e questões abordadas no questionário para professoras formadoras 81

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais

IES: Instituição de Ensino Superior

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LE: Língua Estrangeira

L2: Segunda Língua

PEF: Professora(s) em Formação

PF: Professora(s) Formadora(s)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 14
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA..... 14
1.2 OBJETIVOS..... 17
1.3 QUESTÕES DE PESQUISA..... 18
1.4 METODOLOGIA DE PESQUISA..... 19
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO..... 20

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 21
2.1 LÍNGUA E CULTURA..... 22
2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA..... 28
2.2.1 Noam Chomsky..... 29
2.2.2 Dell Hathaway Hymes..... 30
2.2.3 Michael Canale e Merrill Swain..... 32
2.2.4 Lyle F. Bachman..... 34
2.2.5 Marianne Celce-Murcia *et alii*..... 35
2.2.6 Francisco José Cantero Serena..... 36
2.2.7 Edleise Mendes – Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)..... 38
2.3 ABORDAGEM COMUNICATIVA..... 41
2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS..... 45
2.4.1 Paradigmas para a formação de professores..... 46
2.4.1.1 O paradigma artesanal..... 47
2.4.1.2 O paradigma behaviorista ou tecnicista..... 48
2.4.1.3 O paradigma reflexivo..... 50
2.4.2 A legislação brasileira e a formação de professores de línguas..... 56
2.4.3 A formação de professores de línguas e algumas questões contemporâneas..... 60

3. METODOLOGIA DE PESQUISA..... 71
3.1 A pesquisa qualitativa..... 71
3.2 O estudo de caso..... 73
3.3 As questões éticas..... 74
3.4 O contexto, as participantes da pesquisa e os documentos..... 75
3.5 Os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados..... 78
3.5.1 Os questionários..... 78
3.5.2 O sistema de análise dos dados..... 82

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....84
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO (PEF) 85
4.1.1 O papel do professor..... 85
4.1.2 Competências do professor..... 86

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

4.1.3 Abordagem Comunicativa..... 87
4.1.4 Competência Comunicativa > Subcompetência Linguística..... 89
4.1.5 Competência Comunicativa > Subcompetência Sociocultural..... 91
4.1.6 Competência Comunicativa > Subcompetência Pragmática (composta das subcompetências Ilocucionária e Sociolinguística)..... 93
4.1.7 Competência Comunicativa > Subcompetência Estratégica..... 94
4.1.8 Ensino da Competência Comunicativa..... 97
4.1.9 Observações de Estágio..... 98
4.1.10 Língua, cultura e a relação entre elas..... 101
4.1.11 Elementos socioculturais..... 103
4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS PROFESSORAS FORMADORAS (PF)..... 106
4.2.1 Abordagem Comunicativa..... 106
4.2.2 Competência Comunicativa > Subcompetência Linguística..... 108
4.2.3 Competência Comunicativa > Subcompetência Sociocultural..... 110
4.2.4 Competência Comunicativa > Subcompetência Pragmática..... 111
4.2.5 Competência Comunicativa > Subcompetência Estratégica..... 112
4.2.6 Ensino da Competência Comunicativa..... 113
4.2.7 Observações de Estágio..... 114

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 116
5.1 AS PERGUNTAS DE PESQUISA..... 116
5.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO..... 124
5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO..... 125
5.4 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS..... 126
5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 127

6. REFERÊNCIAS..... 128

7. ANEXOS..... 133
7.1 ANEXO A – QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO..... 133
ANEXO B – QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES FORMADORES.....

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

Em décadas recentes, as pesquisas em Linguística Aplicada, e em outras áreas ligadas ao ensino de línguas, têm buscado adequar seus temas e direcioná-los ao contexto contemporâneo. Vemos que neste novo milênio a realidade está, como expresso por Rajagopalan (2003, p.25),

> marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a *interação entre culturas*[2], com conseqüências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos.

Exemplos corriqueiros dessas "mudanças irreversíveis" são as ondas de imigração que ocorrem em todo o mundo, em praticamente todas as direções, a grande divulgação e acessibilidade de tecnologias, da informática e da internet, o encurtamento das distâncias entre continentes que resultam no "contato crescente entre povos" (RAJAGOPALAN, *op. cit.*, p. 27).

Ao interagir no processo de comunicação, os interlocutores trazem consigo não uma língua estanque ou autônoma, que seja apenas um conjunto de estruturas, mas uma língua impregnada das características culturais da sociedade ou do grupo em que é falada. Mendes (2004, p. 12) apresenta a seguinte visão de língua coerente com esse contexto contemporâneo aqui em questão: "Língua é, ao mesmo tempo, reflexo da cultura e também instrumento de construção e afirmação da cultura, marcando e sendo marcada por ela."

[2] Grifo meu.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Dada a íntima relação entre língua e cultura, fica claro que no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela materna, estrangeira ou segunda língua, não pode haver dissociação entre esses dois elementos, como se fosse possível decidir apresentá-los juntos ou separados. Língua e cultura são as duas faces de uma mesma moeda e, portanto, têm de permanecer como tal para que haja um processo de ensino-aprendizagem completo. Segundo Almeida Filho (2002, p. 210), se houver essa separação "o ensino da nova língua provocará distorções no processo de aprendizagem e/ou dificuldade para a ação normal do professor". Em seguida, o autor ilustra muito bem como os aspectos culturais estão além de "uma outra faceta do porte da gramatical". Ele diz:

> Se temos de *estar socialmente*[3] em português ou em outra língua como LE ou L2, então carecemos de compreender e saber agir, por exemplo, quando cumprimentar beijando o rosto, quem tem a iniciativa, quantos beijos, onde é o beijo (no rosto mesmo ou no ar), se apenas dar a mão sem beijar ou se nem tanto. Se formos saudados numa despedida com um "apareça lá em casa", precisamos saber a que isso monta – se é mesmo convite ou apenas um ritual fático para demonstrar prazer diante da expectativa de rever o interlocutor (ALMEIDA FILHO, *op. cit.*, *loc. cit.*).

O professor de línguas, por ter um papel fundamental dentro do processo de ensino-aprendizagem, também precisa estar apto a atuar dentro desse paradigma contemporâneo. Diversos autores listaram e discorreram sobre que competências um professor de línguas deve trazer consigo durante sua prática. Dentre algumas já estabelecidas, explicadas e defendidas, podemos citar a competência profissional. Para Basso (2001), a competência profissional compõe, juntamente com a competência discursiva, as macro-competências que o professor de língua estrangeira deve ter. A macro-competência profissional, segundo a autora, abrange as competências necessárias para um professor de língua estrangeira que queira ser profissional, "representa seu compromisso ético e político com a educação do país" (Basso, *op. cit.*). Percebemos, então, que o professor de línguas como profissional deve ter a

[3] Grifo do autor.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

consciência crítica de que ensinar uma língua estrangeira ou segunda língua, principalmente no contexto atual, é ensinar também as culturas que acompanham a língua em questão.

Ainda comentando sobre o processo de formação docente, Almeida Filho (2004, p. 1) lista o que chama de "três dimensões formadoras distintivas de nossa época" que, a seu ver, podem ser referência para o que caracteriza "o professor contemporâneo de língua". Vemos a seguir seu comentário:

> Profissional que atende a exigências e expectativas correntes, que pensa, que se auto-avalia como refletidor e tece rumos de superação, e que *é chamado a ensinar sob o signo pós-estruturalista da abordagem comunicacional*.[4] (ALMEIDA FILHO, *op. cit., loc. cit.*).

Desenvolvida na segunda metade do século XX, a Abordagem Comunicativa (ou Comunicacional) tem sido vista por muitos teóricos e pesquisadores como uma resposta metodológica adequada às necessidades atuais de comunicação e contato intercultural entre diferentes povos. O objetivo dessa abordagem é garantir ao aprendiz a aquisição da competência comunicativa, ou seja, a aquisição de um conjunto de conhecimentos, saberes e recursos que o habilitam a se comunicar de acordo com suas necessidades em uma nova língua. A seguir, no capítulo de Fundamentação Teórica, discorro mais acerca da fundamentação teórica para a Abordagem Comunicativa dentro do ensino de línguas.

[4] Grifo meu.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1.2 OBJETIVOS

Conforme abordado anteriormente, temos em suma: o papel central do professor nesse grande e complexo processo de ensino-aprendizagem e o objetivo do processo sendo atingir a Competência Comunicativa. Cabe agora, portanto, perguntar o seguinte: os professores estão sendo formados em consonância com as pesquisas e os estudos que apontam para o paradigma comunicativo, e sua marcada ênfase na importância dos aspectos socioculturais das línguas, como a melhor opção metodológica para o ensino-aprendizagem de línguas?

O presente estudo tem o intuito de contribuir com uma avaliação da formação oferecida pelos três cursos de Licenciatura aqui investigados, quanto a se estes correspondem ao que postula e exige o paradigma comunicativo contemporâneo. Em outras palavras, procuramos saber se estão presentes nos cursos de formação elementos suficientes que garantam ao professor recém-formado uma base de conhecimento teórico e oportunidades de prática satisfatórias, que lhe permitam atuar com segurança para um ensino de línguas comunicativo. Procuramos fazer isso a partir de dois pontos de vista, a saber, das professoras em formação e das professoras formadoras. Uma vez obtidos tais pontos de vista, estes são comparados com as exigências impostas pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Assim, poderemos criar um panorama final da condição atual do processo de formação de professores de línguas.

Portanto, os objetivos propostos são:

1. Avaliar como os preceitos fundamentais para a Abordagem Comunicativa e para o ensino da Competência Comunicativa são abordados durante o curso de Licenciatura;

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2. Examinar se, ao concluirem o curso de Licenciatura, os professores egressos compreendem bem a natureza complexa da Competência Comunicativa, e de suas diferentes subcompetências interrelacionadas;
3. Avaliar, ainda, se tais professores no fim de sua formação inicial compreendem as subcompetências da Competência Comunicativa em sua natureza e o conteúdo, e sabem como abordá-las para o ensino comunicativo na prática.

1.3 QUESTÕES DE PESQUISA

Considerando-se os objetivos propostos, este trabalho de investigação pretende responder às seguintes perguntas:

1. Como os preceitos fundamentais para a Abordagem Comunicativa e para o ensino da Competência Comunicativa são abordados durante o curso de Licenciatura?
2. Ao concluirem o curso de Licenciatura, os professores egressos compreendem bem a natureza complexa da Competência Comunicativa, e de suas diferentes subcompetências interrelacionadas?
3. Os professores no fim de sua formação inicial compreendem as subcompetências da Competência Comunicativa em sua natureza e o conteúdo, e sabem como abordá-las para o ensino comunicativo na prática?

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1.4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A fim de responder às perguntas de pesquisa, foi realizado um estudo de caso qualitativo no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. A opção foi pelo estudo de caso visto que buscávamos investigar o fenômeno dentro do seu próprio contexto. Ademais, segundo Gil (2008, p. 58), por meio do estudo de caso poderemos chegar a um conhecimento "amplo e detalhado".

Esta pesquisa envolveu participantes de três cursos de Licenciatura, a saber, Letras Espanhol, Letras Francês e Letras Inglês. Do total de 12 participantes, três foram professoras formadoras, uma de cada Licenciatura. As demais participantes foram nove professoras em formação, três de cada Licenciatura. Para a coleta de dados foram utilizados questionários abertos, a fim de verificar pontos específicos e buscar alcançar uma visão geral das informações e pontos de vista fornecidos pelas participantes. As questões foram abertas para que as participantes tivessem certa medida de liberdade ao se expressar. Além das participantes acima descritas, esta pesquisa conta ainda com a análise documental das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, estabelecidas pelo Ministério da Educação, e da base teórica que abrange os componentes mínimos necessários para os cursos de formação de professores de língua estrangeira / segunda língua contemporâneos.

No processo para a análise de dados, procuramos organizar os dados em categorias de análise, relacionando as partes para buscar identificar tendências e padrões relevantes. Em seguida, as tendências e padrões foram novamente avaliados e compreendidos em um nível mais aprofundado de abstração. Por fim, fizemos uma comparação entre o que é exposto nas Diretrizes e na teoria como uma base necessária para a formação de professores de línguas e o que as participantes declararam ocorrer de fato ao longo de sua formação. Com isso,

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

verificamos se os elementos fundamentais para a formação docente estão, de fato, presentes nos cursos de Licenciatura, e em caso afirmativo, como estes se apresentam.

1.5 **ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação está composta de quatro capítulos, além das considerações finais, referências bibliográficas e anexos. Neste capítulo introdutório há a apresentação e justificativa do tema e da realização deste trabalho, os objetivos e as perguntas de pesquisa e, por fim, a metodologia e a organização desta dissertação.

O segundo capítulo traz a Fundamentação Teórica, que está dividida em seis partes, nas quais apresentamos um breve desenvolvimento dos temas principais para a base teórica de um curso de formação de professores, a saber, a relação entre língua e cultura, o desenvolvimento e solidificação do conceito de Competência Comunicativa com alguns modelos teóricos, a Abordagem Comunicativa, alguns paradigmas para a formação de professores de línguas, uma apresentação e análise da legislação para a formação de professores de línguas no Brasil e, finalizando, apresentamos a consideração de algumas questões contemporâneas relativas à formação de professores.

O terceiro capítulo trata da Metodologia de Pesquisa para a realização deste estudo. O quarto capítulo, por sua vez, apresenta e discute os dados à luz dos objetivos de pesquisa e da base teórica apresentada. Nas considerações finais, retornamos às perguntas de pesquisa, fazemos uma consideração das possíveis contribuições deste trabalho para o processo de formação de professores de línguas, avaliamos ainda algumas limitações deste estudo e apontamos sugestões para futuros estudos e pesquisas relacionadas ao tema.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

"O homem é essencialmente um
ser de cultura."
(CUCHE, 2002, p. 9)

Neste capítulo delinearemos o caminho teórico que nos leva à conclusão de que uma maneira possível de formar professores de línguas eficientes é formá-los capazes de desenvolver em seus alunos a Competência Comunicativa. Primeiramente, trataremos da relação entre língua e cultura. Abordaremos a profunda relação entre esses dois conceitos e veremos, portanto, que o ensino de uma língua que venha a produzir os efeitos almejados demanda, necessariamente, o ensino de sua(s) cultura(s). Em seguida, apresentaremos o desenvolvimento do conceito de Competência Comunicativa, que leva diversos teóricos e estudiosos a concordarem que o desenvolvimento de tal competência deve ser o objetivo central do processo de ensino-aprendizagem de línguas. É por meio do desenvolvimento da Competência Comunicativa que o aprendente se fará capaz de atuar nos encontros e interações interculturais e, então, criar e negociar significados na nova língua.

Após a consideração acerca da Competência Comunicativa, apresentaremos a Abordagem Comunicativa como uma proposta metodológica para se atingir o desenvolvimento da Competência Comunicativa nos aprendentes. Fazemos, em seguida, a consideração de alguns paradigmas de formação de professores e como o paradigma reflexivo tem mostrado ser o que melhor corresponde às necessidades contemporâneas. Continuando a tratar da formação de professores, fazemos uma análise das Diretrizes Curriculares para os

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Cursos de Letras, estabelecidas pelo Ministério da Educação. Tais Diretrizes delineiam a configuração desejada para os cursos de formação de professores, incluindo, entre outras coisas, o perfil almejado para os egressos e que competências estes devem ter desenvolvidas durante sua formação inicial. Concluímos este capítulo com algumas considerações pertinentes à formação de professores na contemporaneidade.

2.1 LÍNGUA E CULTURA

O primeiro passo que possibilita ao professor de línguas auxiliar e ensinar outros a atravessar a ponte do contato intercultural é compreender claramente o que é língua e qual sua relação com cultura. O entendimento desses conceitos e de como se relacionam entre si é o ponto central de diversas discussões e reflexões ensejadas pelos estudos e pesquisas da Linguística Aplicada e de áreas correlatas.

A nossa primeira língua, ou língua materna, é aquela na qual constituímos nossa identidade pessoal, regional, étnica e cultural, e é manifestada por meio de um dialeto ou variante regional em combinação com outros fatores, tais como traços étnicos e de classe social (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 64). Kramsch (1988, pp. 3, 8, 97) afirma que nossa língua é o principal meio que usamos para conduzirmos nossa vida social e está intimamente relacionada com o que pensamos, como nos comportamos e como influenciamos o comportamento de outros; permeia nossos pensamentos e nossa forma de ver o mundo. A autora afirma que a língua não é um código dependente da cultura, mas tem um papel significativo na perpetuação da cultura.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Há várias possibilidades para se propor uma definição para o conceito cultura, e tais proposições estarão sempre relacionadas à sua localização histórica e paradigmática. Sabendo que as ciências sociais têm grandes contribuições a serem incorporadas pela Linguística Aplicada, concordamos com Miquel (2005, p. 515), que afirma que as definições de cultura mais práticas e adequadas para os estudos linguísticos são as que se aproximam da visão antropológica e etnográfica.

Dentro da antropologia, a primeira definição sistematizada para cultura é a de Tylor, transcrita a seguir:

> *Cultura* e *civilização*, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (1871, *apud* CUCHE, *op. cit.*, p. 35).

Ainda na antropologia, Sapir (1949 *apud* CUCHE, *op. cit.*, pp. 105, 106) afirma: "O verdadeiro lugar da cultura são as interações individuais". A partir dessa afirmação, inferimos que é por meio das interações que os indivíduos pertencentes a um determinado grupo cultural comunicam seu conjunto de significações culturais, os quais compreendem a visão de mundo, as explicações e interpretações da realidade, as formas de organizar e lidar com o contexto que a todos envolve. Em suma, cultura "é um modo de vida, é o contexto no qual existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com outros" (BROWN, 2007, p. 188)[5]. Essa forma de pensar a cultura realça sua convergência com a comunicação e a interação por meio da linguagem.

Com essa breve exposição já podemos ver a relação entre língua e cultura ir se delineando nas ciências sociais. Não é exercício recente, tampouco exclusividade da Linguística Aplicada, realçar e exaltar o forte vínculo entre língua e cultura. Cuche (*op. cit.*, p.

[5] **Do original:** "Culture is a way of life. It is the context within we exist, think, feel, and relate to others."

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

93) exemplifica isso ao mencionar que Herder (1774) já "baseava sua interpretação da pluralidade das culturas em uma análise da diversidade das línguas".

Ao tratar da relação entre língua e cultura, Kramsch (*op. cit.*, p. 3) afirma que essa ligação acontece de formas múltiplas e complexas, e lista três formas em que essa relação ocorre, a saber:

1. *A língua **expressa** a realidade cultural*. As palavras referem-se a experiências comuns, e expressam fatos, idéias e eventos que fazem parte de um acervo de conhecimento de mundo que é partilhado pelas pessoas. A escolha de palavras também reflete a atitude e as crenças, bem como o ponto de vista de quem fala, que comumente é compartilhado pelas pessoas dentro daquela comunidade de fala.
2. *A língua **incorpora** a realidade cultural*. Os membros de uma comunidade ou grupo social também criam experiência por meio de aspectos verbais e não-verbais da língua. A escolha do meio de comunicação (falado, escrito ou visual) e o tom de voz, o sotaque, o estilo de conversar, os gestos e as expressões faciais criam significados que são entendidos dentro daquele determinado grupo.
3. *A língua **simboliza** a realidade cultural*. A língua é encarada como um símbolo da identidade cultural, um sistema de signos que carrega valor cultural. Exemplo disso é o fato de que a proibição do uso da língua é vista, pelos seus falantes, como rejeição de seu grupo social e de sua cultura.

Kramsch (*op. cit.*, pp. 6, 7) afirma ainda que a cultura tanto *liberta* as pessoas do esquecimento e do anonimato, quanto as *restringe*, por impor-lhes uma estrutura e princípios. Isso ocorre, segundo a autora, em três camadas, ou dimensões, a saber, social, histórica e metafórica. No nível social, os indivíduos que se identificam como membros de um determinado grupo social partilham formas de ver o mundo "por meio de sua interação com outros membros do mesmo grupo"; ademais, instituições como família, escola, trabalho,

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

igreja e governo reforçam tais visões. A visão de cultura aqui focaliza as formas de pensar, comportar-se e valorar partilhadas pelos membros da mesma comunidade discursiva. Ao realçar a relação da cultura com a língua, Kramsch (*op. cit.*, *loc. cit.*) elucida que "atitudes comuns, crenças e valores são refletidos na forma como os membros do grupo usam a língua, por exemplo, o que escolhem dizer ou não dizer e como o fazem"[6]. Em seguida, apresenta alguns conceitos que ilustram tal relação, tais como *comunidade de fala*, o qual refere-se à comunidade composta de pessoas que usam o mesmo código linguístico; *comunidade de discurso*, que são formas comuns nas quais os membros de um grupo social usam a língua para suprir suas necessidades sociais e *sotaque discursivo*, que se refere a tópicos escolhidos para as conversas, a forma que apresentam as informações e o estilo no qual interagem. [7]

Ao tratar da dimensão histórica da cultura, Kramsch (*op. cit.*, p. 7) explica que comportamentos ou hábitos culturais tidos como naturais podem ser resultado da evolução de um dado hábito que se consolidou com o tempo. Isso ocorre porque alguns membros daquele grupo vivenciaram ou ouviram a respeito de certo acontecimento e passaram-no adiante por meio da linguagem, falada ou escrita, de forma que aquele hábito ou costume se sedimenta na memória dos membros do grupo. Daí se pode concluir que "as práticas culturais diárias são derivadas da cultura de história e tradições compartilhadas"[8], em uma visão diacrônica da cultura.

Com isso, Kramsch (*op. cit.* p. 8) apresenta o que chama de "contexto sociocultural" do estudo de línguas, composto pelas dimensões sincrônica (social) e diacrônica (histórica) da cultura. Acrescenta ainda uma terceira dimensão essencial da cultura, a imaginação, argumentando que as comunidades discursivas se caracterizam não só por fatos e artefatos,

[6] **Do original**: "Common attitudes, beliefs, and values are reflected in the way members of the group use language – for example, what they choose to say or not to say and how they say it."
[7] No original, os três termos são, respectivamente: *speech community*, *discourse community* e *discourse accent.*
[8] **Do original**: "The culture of everyday practices draws on the culture of shared history and traditions."

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

mas também por sonhos partilhados, imaginações que, mediadas pela língua, refletem, moldam e são uma metáfora da sua realidade cultural. A esse respeito, a autora afirma que

> a língua está intimamente relacionada não apenas à cultura que é e à cultura que foi, mas também à cultura da imaginação que governa as decisões e ações das pessoas mais do que podemos imaginar (KRAMSCH, *op. cit., loc. cit.).*[9]

Com a transição do paradigma estruturalista para o comunicativo, tem sido reconhecido e comprovado o fato de que o componente cultural está intrinsecamente relacionado com a língua. Cada vez mais teóricos da Linguística Aplicada e de outras áreas correlatas afirmam que é impossível um ensino de línguas adequado, que produza os efeitos almejados, se houver a dissociação desses dois elementos (*cf.* ALMEIDA FILHO, 2002, p.210; BROWN, 2007, p. 189). Quando se fala em aquisição de segunda língua, fala-se necessariamente em aquisição de segunda cultura (BROWN, *op. cit.*, pp. 189, 190). Podemos encontrar nas seguintes palavras de Byram (1997, p. 22) uma confirmação dessa idéia:

> Uma vez que a língua é o meio principal de se incorporar a complexidade das práticas e crenças [culturais], por meio de referências e conotações (Byram, no prelo a) e da inter-relação entre língua e identidade (Le Page & Tabouret-Keller, 1985), a aquisição de uma língua estrangeira é a aquisição das práticas e crenças culturais que ela incorpora para determinados grupos sociais, ainda que o aprendiz também a use de outras formas.[10]

Aprender ou adquirir uma segunda cultura significa "criar significados compartilhados" entre os representantes das diversas culturas (BROWN, *op. cit.*, p. 194). Ao adquirir e desenvolver capacidade de se comunicar na nova língua, o falante poderá interagir, criando e compartilhando (novos) significados com falantes nativos daquela língua ou com outros

[9] **Do original**: "Language is intimately linked not only to the culture that is and the culture that was, but also to the culture of imagination that governs people's decisions and actions far more than we may think."
[10] **Do original:** "Since language is a prime means of embodying the complexity of those practices and beliefs, through both reference and connotations (Byram, in press a), and the interplay of language and identity (Le Page & Tabouret-Keller, 1985), the acquisition of a foreign language is the acquisition of the cultural practices and beliefs it embodies for particular social groups, even though the learner may put it to other uses to."

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

falantes que a usam como língua estrangeira. Segundo o modelo de distância ótima (*optimal distance model*) de Brown (1980), quando ocorre falha no domínio de uma segunda língua, esta pode se dever a uma falha na sincronização do desenvolvimento cultural e linguístico. O autor afirma ainda que a aquisição ou o desenvolvimento de fluência, ou de Competência Comunicativa, suficiente para transitar na língua, está relacionada ao desenvolvimento de uma espécie de "fluência cultural", estágio em que o aprendiz sente-se confortável na outra cultura (BROWN, *op. cit.*, pp. 198, 199).

Ao considerar a importância do ensino de cultura no ensino de línguas, Miquel (*op. cit.*, pp. 518-526) ressalta que os elementos culturais não devem ser abordados isoladamente, senão unidamente para formar sistemas e microssistemas culturais dentro de uma dada língua. A autora lista, então, os seguintes elementos que, segundo afirma, são considerados "unidades de análise" por antropólogos, sociolinguistas e etnógrafos: símbolos, crenças, modos de classificação, atuações e pressuposições; e afirma que todos esses elementos entram em ação cada vez que nos comunicamos como falantes. Entretanto, argumenta que quem aprende uma língua estrangeira só poderá ser capaz de lançar mão dos diversos fatores e componentes socioculturais imbricados na comunicação natural e contextualizada se for feito um trabalho sério para o ensino de cultura. Está aí, segundo a autora, a evidência da importância do ensino de cultura dentro do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que, dissociada de sua cultura, a língua se banaliza e perde o sentido. Miquel (*op. cit.*, p. 527) afirma:

> Ensiná-los a língua sem insistir em todo o componente cultural presente nela não é, na realidade, ensinar uma língua, é simplesmente apresentar um simulacro, dotá-los de um língua vazia de sentido ou, pelo menos, carente de muitos dos sentidos que a formam.[11]

[11] **Do original:** "Enseñarles la lengua sin insistir em todo lo cultural que actúa en ella no es, em realidad, enseñar la lengua sino, simplemente, hacer um simulacro, dotarles de uma lengua vacía de sentido o, alunos\ menos, carente de muchos de los sentidos que la informan."

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Dada a forte relação entre língua e cultura, surge então a pergunta: como essa base teórica pode ser ajustada para ser implementada na prática do ensino-aprendizagem de línguas? Um conceito fundamental que virá a formar a base do pensamento que levará à proposta da Abordagem Comunicativa é o conceito de Competência Comunicativa. A seguir, serão abordados alguns modelos de Competência Comunicativa que apresentam características centrais do construto consideradas relevantes para esta pesquisa. Em seguida, trataremos dos aspectos centrais da Abordagem Comunicativa e de que coisas esta visa a garantir ao aprendiz de línguas.

2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Na história das ciências sociais, e mais recentemente da Linguística Aplicada, diversos teóricos e estudiosos se propuseram a definir a Competência Comunicativa e seus componentes. Muitos desses elementos constitutivos são recorrentes em diversos modelos. A seguir, apresento brevemente alguns dos principais modelos de Competência Comunicativa e variações relativas aos componentes, ou elementos constitutivos, conforme descritos por diferentes teóricos. Acredito ser útil essa breve discussão taxonômica a fim de buscarmos identificar e explicar as mais fundamentais e recorrentes dessas diversas dimensões da Competência Comunicativa. Buscaremos verificar, ainda, quais delas deveriam estar minimamente presente nos cursos de formação de professores de línguas, para que o professor em formação tenha tal competência desenvolvida e treinada ao longo da licenciatura, e seja formado apto para atuar no desenvolvimento desta competência em seus futuros alunos.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.2.1 Noam Chomsky

Chomsky (1973), em seu artigo seminal, discutiu a diferença entre competência e desempenho (*competence* e *performance*). Para o linguista, a palavra competência refere-se à competência gramatical, afirma que esta é o total de conhecimentos que um falante possui sobre a língua que fala. O desempenho é o uso de fato que o falante faz da língua em situações concretas.

Para desenvolver seu conceito de competência, Chomsky (1973, pp. 212, 213) partiu de um modelo teórico em que falantes ideais, que conhecem perfeitamente sua língua, se comunicam em uma comunidade de fala completamente homogênea. Ademais, esses falantes não sofrem qualquer interferência de fatores como "limitações de memória, distrações, mudanças de atenção e interesse, e erros (ocasionais ou característicos) na aplicação de seu conhecimento da língua". O linguísta reconhece, entretanto, que "somente sob a idealização estabelecida [...] o desempenho é um reflexo direto da competência".

Essa consideração a respeito da Competência Linguística proposta por Chomsky pode ser avaliada como muito fecunda, no sentido de que foi o ponto de partida, ou o difusor, de discussões relacionadas a esse tema dentro da Linguística e de outras áreas a ela relacionadas. A partir das reações de investigadores atuantes dentro e fora do âmbito da gramática gerativa, foram se estabelecendo quais lacunas da proposição de Chomsky deveriam ser preenchidas a fim de tornar o conceito adequado aos estudos de aquisição de línguas e de áreas afins. As críticas que se seguiram apontavam para a ausência, na teoria de Chomsky, do "caráter social" da competência e buscavam ressaltar "a importância de os enunciados serem adequados ao contexto" (CENOZ, 2005, pp. 450, 451). Uma das reações de maior importância foi a de Hymes, que consideramos a seguir.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.2.2 Dell Hathaway Hymes

Ressaltando a importância de a Linguística ter seus estudos voltados e adequados às necessidades sociais apresentadas pelo mundo real, Hymes (1971) criticou o conceito Chomskyano de Competência Linguística, porque entendeu que esse conceito era limitado por deixar fora de suas análises o contexto sociolingüístico. Hymes (*op. cit.*, *passim)*, sob a influência da sociolinguística e da pragmática, foi, assim, o primeiro teórico a ressaltar a relevância do contexto social para o conceito de competência, e acrescentou ao termo competência a palavra comunicativa.

Outra crítica de Hymes (1971, p. 21) é sobre a opção por um falante ideal em uma comunidade de fala homogênea. Afirma que, ao fazer isso, Chomsky retirou de sua teoria qualquer possibilidade de auxiliar na compreensão e resolução de problemas de aquisição de linguagem no mundo real. Segundo o linguísta, "uma teoria sobre a competência que pretenda ser útil [...] não pode se limitar ao uso referencial da linguagem". O termo competência, para Hymes, pode ser descrito como

> o termo mais geral para as capacidades de fala e audição de uma pessoa. [...] A competência é aqui entendida como dependente de duas coisas: do *conhecimento* (tácito) e (da habilidade de) *uso*" (*op. cit.*, p. 16).[12]

O linguísta também relaciona a competência aos hábitos de fala dos usuários de uma língua em função da comunidade em que vivem. Afirma ainda que o conhecimento é diferente de competência, embora seja "empiricamente relacionado" a ela (*op. cit.*, pp. 16, 19). Ao falar de Competência Linguística, Hymes a relaciona ao termo habilidades e a uma competência para reconhecer e compreender a fala. Aponta para a possibilidade de que existam modelos de

[12] **Do orginal:** "The most general term for the speaking and hearing capabilities of a person (…) Competence is understood to be dependent upon two things: (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*."

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

competência para a recepção e para a produção da linguagem (*op. cit.*, p. 7). Fala ainda de uma competência para a incompetência ao referir-se às culturas em que os falantes, apesar de possuírem a Competência Linguística adequada e valorizada, reduzem seu nível de produção ao de uma pessoa com baixo nível de Competência Linguística em situações específicas, como quando estão diante de um superior hierárquico (*op.cit.*, p. 9). Em todos esses casos, Hymes deixa claro que a Competência Linguística está sempre ligada a fatores socioculturais.

Segundo o linguista, "existem regras de uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis" (*op. cit.*, p. 10). Ele acredita que não basta pensar na gramaticalidade das orações, é preciso pensar também no quanto elas são ou não apropriadas a uma determinada situação de uso. Sendo assim, as atitudes e os valores que são adquiridos pelos falantes junto com as regras de uso são parte essencial do desenvolvimento de sua Competência Linguística.

O conceito de Competência Comunicativa proposto por Hymes fez mais do que simplesmente expandir o conceito de Competência Linguística por salientar a existência e relevância das regras de uso das línguas. Enquanto a Competência Linguística designa o conhecimento das regras gramaticais da língua, a Competência Comunicativa inclui também a habilidade para usar tal conhecimento. A expansão que se alcançou com o conceito de Competência Comunicativa "não é unicamente uma adição quantitativa, é também, e sobretudo, uma ampliação qualitativa" (CENOZ, *op. cit.*, p. 451). Ademais, a Competência Comunicativa é dinâmica, uma vez que as pessoas em contato comunicativo têm de negociar significados. Nas palavras de Savignon (1983, *apud* CENOZ, *op. cit.*, p. 452), a Competência Comunicativa tem um caráter interpessoal. Assim sendo, essa competência "tem base social e é específica do contexto em que ocorre a comunicação". Cenoz (*op. cit.*, pp. 449, 451) afirma que, em virtude de seu caráter interdisciplinar, o conceito de Competência Comunicativa "tem grande força como ferramenta nas ciências sociais", e "a Linguística Aplicada e a Antropologia precisam desse conceito, porque ele reflete uma perspectiva mais ampla do

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

estudo da língua e inclui outras áreas contextuais e interdisciplinares relacionadas ao uso da língua".

Após essa breve exposição acerca da transição teórica da Competência Linguística para a Competência Comunicativa, passamos a considerar diferentes modelos de Competência Comunicativa desenvolvidos *a posteriori* e que salientam alguns aspectos específicos relevantes para a compreensão desse construto aqui abordado.

2.2.3 Michael Canale e Merrill Swain

Canale e Swain (1980) publicaram um artigo no qual se propuseram a contemplar os elementos formadores da Competência Comunicativa. Ao desenvolver seus estudos, entenderam que a Competência Comunicativa era composta, minimamente, das Competências Gramatical, Sociolinguística e Estratégica.

Para Canale e Swain (*op. cit.*, pp. 29-31), a Competência Gramatical está relacionada ao domínio do código linguístico e inclui o conhecimento dos elementos lexicais e das regras das classes gramaticais. Já a Competência Sociolinguística inclui as regras socioculturais do uso e regras de discurso que servem para interpretar os enunciados em seu significado social. Por sua vez, a Competência Estratégica se compõe do domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem ser utilizadas para compensar falhas na comunicação devido a pouco domínio e conhecimento da língua.

Este estudo de Canale e Swain (1980) foi inovador por introduzir a Competência Estratégica, e também por considerar a Competência Comunicativa superior às outras e, assim, buscar entender o que a constitui.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

O quadro a seguir ilustra, com base em Cenoz (*op. cit.*, p. 453), os aspectos centrais de cada competência constitutiva da Competência Comunicativa, conforme o estudo de Canale e Swain aqui abordado.

Competência Gramatical	Competência Sociolinguística	Competência Estratégica
•Conhecimento dos elementos do léxico e das regras de morfologia, sintaxe e semântica no nível gramatical da oração e fonologia.	•Capacidade de lançar mão das normas de uso e das normas de discurso que servem para interpretar os enunciados em seus significados sociais.	•Estratégias de comunicação, verbais e não verbais, usadas para compensar as dificuldades na comunicação devidas a variáveis de atuação ou competência insuficiente.

(Quadro 2.1 – Competências constitutivas da Competência Comunicativa segundo Canale e Swain, 1980, com base em Cenoz, 2005)

Três anos depois, o estudo de Canale e Swain (1980) foi revisado e modificado pelo próprio Canale (1983, *passim*). Ele manteve a Competência Gramatical; ampliou o conceito de Competência Estratégica, incluindo neste as estratégias para compensar alguma deficiência nas outras competências e as estratégias para favorecer o efeito retórico dos enunciados; e reelaborou a Competência Sociolinguística, diferenciando-a da Competência Discursiva. Assim, justifica-se a mudança com uma nova definição para a Competência Sociolinguística, que agora se refere à caracterização das condições que determinam quais enunciados são apropriados em determinadas situações, e para a Competência Discursiva, que está relacionada ao modo como se combinam as formas gramaticais e os significados para obter um texto falado ou escrito (CANALE, *op. cit.*, pp. 7-10).

Segue um quadro ilustrativo, criado com base em Cenoz (*op. cit.*, p. 454), das principais mudanças sugeridas por Canale (1983) em seu segundo estudo.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Competência Discursiva	Competência Sociolinguística
• Refere-se ao modo como se combinam as formas gramaticais para se obter um texto, falado ou escrito, uniforme, a saber, por meio da coesão e coerência.	• Inclui a habilidade de produzir e entender adequadamente os enunciados produzidos em diferentes contextos sociolinguísticos, a depender dos fatores contextuais.

(Quadro 2.2 – Definições para as Competências Discursivas e Sociolinguísticas, segundo Canale, 1983, com base em Cenoz, 2005)

2.2.4. Lyle F. Bachman

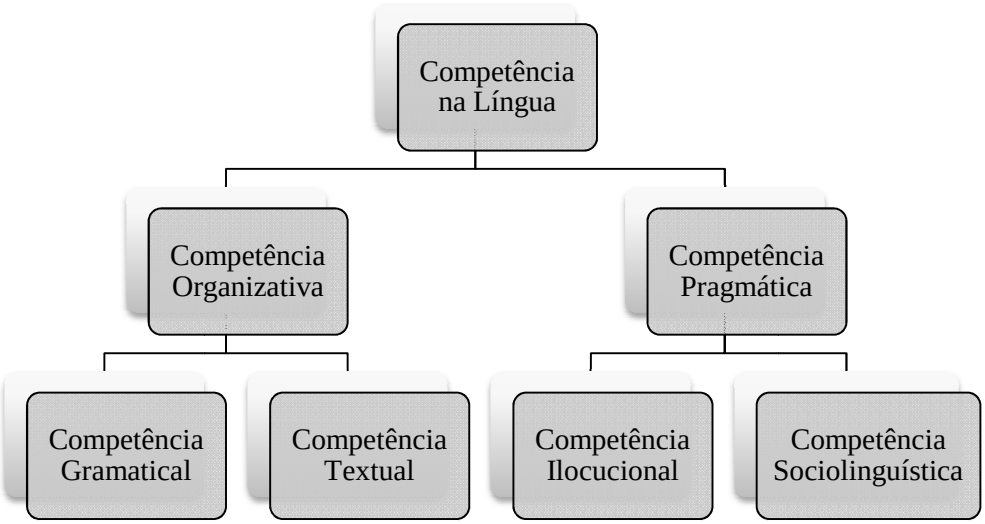
Bachman (1990) buscou estabelecer as diferentes dimensões da Competência Comunicativa, a qual dividiu em Competência Organizativa e Competência Pragmática. A Competência Organizativa inclui as "habilidades relacionadas com a estrutura formal da língua para produzir ou reconhecer frases gramaticalmente corretas, incluindo seu conteúdo proposicional e ordenando-as para formar textos" (BACHMAN, 1990, p. 87).

Há no modelo de Competência Comunicativa proposto por Bachman um aspecto que é importante para este trabalho, o qual é a subdivisão da Competência Pragmática em Competência Ilocucional e Competência Sociolinguística, uma vez que ambos se referem mais profundamente "às relações entre os usuários da língua e o contexto de comunicação" (CENOZ, *op. cit.*, p. 456), ressaltando assim o caráter social da Competência Comunicativa. A Competência Ilocucional diz respeito à adequação de um enunciado às condições pragmáticas da língua e à relação desse enunciado com sua função, conforme a intenção do falante. A Competência Sociolinguística, por sua vez, assemelha-se à definição de Competência Sociolinguística proposta por Canale e Swain (1980), e refere-se às condições

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

que determinam que enunciados são adequados, o registro, a variante dialetal e as referências culturais (BACHMAN, *op. cit.*, *passim*).

Encontra-se abaixo o quadro do modelo de Bachman (1990), conforme apresentado por Cenoz (*op. cit.*, p. 455).



(Quadro 2.3 – Modelo de Bachman (1990), segundo Cenoz, 2005, p. 455)

2.2.5. Marianne Celce-Murcia *et alii*

Para Celce-Murcia *et alii* (1995), a Competência Discursiva está situada na base do modelo de Competência Comunicativa, fazendo a ligação entre as Competências Linguística, Acional e Sociolinguística. Para compensar as deficiências dessas competências ou resolver eventuais problemas da comunicação, o falante pode também lançar mão da Competência Estratégica.

A seguir, estão descritas as competências que compõem o modelo, seguidas de sua definição básica, com base em Cenoz (*op. cit.*, p. 457).

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

1. *Competência Discursiva*: refere-se à seleção, seqüenciamento e organização de palavras, estruturas e frases para chegar a um texto oral ou escrito uno;
2. *Competência Linguística*: corresponde, em termos gerais, ao conceito de Competência Gramatical de Canale e Swain (1980), além do componente gramatical, inclui o léxico e a fonologia;
3. *Competência Acional*: também chamada de Competência Pragmática ou Ilocucional, é definida como a habilidade de transmitir e entender a intenção comunicativa ao realizar e interpretar atos de fala e funções linguísticas;
4. *Competência Sociocultural*: refere-se ao conhecimento do falante para expressar mensagens de forma adequada ao contexto sociocultural da comunicação;
5. *Competência Estratégica*: refere-se ao uso das estratégias compensatórias para a interação e a comunicação.

Esse modelo de Celce-Murcia *et alii* (1995) distingue-se por considerar as Competências Sociolinguística e Pragmática como independentes. Ademais, se sobressai também por apresentar uma descrição detalhada de cada componente da Competência Comunicativa, e por dar destaque a tais componentes a partir de sua relação entre si e com a Competência Discursiva (CENOZ, *op. cit.*, p. 458).

2.2.6. Francisco José Cantero Serena

Conforme definida por Cantero (2008, p. 2), Competência Comunicativa é o conjunto de conhecimentos, saberes e recursos que permitem ao aprendiz de um língua comunicar-se

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

com outros falantes. O mesmo autor afirma ainda que a aquisição de uma língua pode, então, ser entendida como o processo de elaboração da Competência Comunicativa do indivíduo.

Cantero propõe um modelo de Competência Comunicativa complexo, que aborda a competência como um todo e que abarca o caráter multilíngüe de qualquer falante, levando em conta a "inter-relação dos códigos que compõem a competência de cada falante" (*op. cit.*, p. 1). Entre os diferentes códigos que os falantes de qualquer idioma usam, o autor inclui distintos registros, variedades dialetais e, frequentemente, um outro idioma (*op. cit.*, p. 4).

Para um modelo que contemple tal amplitude de códigos, Cantero (*op. cit., passim*) relaciona o paradigma clássico da Competência Comunicativa (que inclui as Competências Linguística, Discursiva, Cultural e Estratégica) ao que chama de paradigma alternativo, (que compreende as Competências Produtiva, Perceptiva, Mediadora e Interativa). Em seguida, explica que os dois paradigmas se relacionam de forma integrada, e que as competências do tipo específicas, ou do paradigma alternativo, estão contidas dentro de cada competência de tipo estratégico, ou do paradigma tradicional. Isso acontecerá, segundo o autor, tantas vezes quantos forem os códigos de que o falante lançar mão para comunicar-se. Por fim, a real Competência Comunicativa de um falante, que abarca uma grande quantidade de códigos simultânea e alternativamente, assumirá a forma de uma complexa "estrela comunicativa" (*op. cit.*, p. 11).

A seguir abordaremos brevemente o modelo de Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) proposto por Mendes (2004) que pode ser também encarado como uma revisão, ou até mesmo uma possível reformulação, do modelo da Abordagem Comunicativa. Este modelo busca dar ao processo de ensino-aprendizagem uma maior adaptação e adequação às características das sociedades contemporâneas marcadas pelo crescente contato entre as culturas.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.2.7 Edleise Mendes – A Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)

Mendes (2004, p. 12) afirma, como abordado anteriormente no capítulo introdutório, que ainda persiste nas salas de aula a visão de língua como superestrutura, ou uma entidade abstrata, auto-suficiente e autônoma. Para marcar uma mudança na maioria das práticas atuais de ensino-aprendizagem de línguas, a autora propõe que o enfoque seja colocado na língua como instrumento social e cultural de comunicação, e que o processo de ensino-aprendizagem ocorra a partir de uma perspectiva intercultural, com características que poderiam apontar para uma possível competência intercultural a ser desenvolvida tanto pelo professor de línguas como por seus alunos. Essa Abordagem Comunicativa Intercultural seria um processo de interação entre aprendizes de línguas com o objetivo de adquirir competência lingüístico-comunicativa centrada nas relações interculturais, partindo de uma perspectiva dialógica para gerar uma

> ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e da cooperação entre indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados (MENDES, 2008, p. 61).

O lugar para fazer essa busca pelo equilíbrio entre "fazer e desfazer, entre construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador" (MENDES, *op. cit.*, p. 58) é a sala de aula, onde o conhecimento comum será construído com base na interação e nas diversas contribuições dos diferentes participantes. A autora afirma que o processo de ensino-aprendizagem é uma "rede de ações integradas", esforço no qual o professor deve lançar mão de sua competência intercultural

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

para valorizar e estimular a interação entre "sujeitos-mundos culturais diversificados" (MENDES, *op. cit.*, *loc. cit.*).

Podemos inferir que o professor lançará mão de sua Competência Comunicativa Intercultural na medida em que, além de ser responsável pelo planejamento e pela preparação da aula, ele também direciocxnar e orientar toda a interação em sala de aula, as atividades e tarefas, para promover e dar lugar à dimensão intercultural da linguagem. Isto significa, nas palavras de Mendes, capacitar os alunos para "abrir-se para o outro, para o que é diferente, contribuindo para fazer do "estranho", estrangeiro, algo familiar, próximo" (MENDES, *op. cit.*, p. 59). Nas palavras de Almeida Filho (1993, p. 7), "desestrangeirizar" a nova língua[13]. Assim, o professor estimulará, ou instigará, os alunos para desenvolverem a capacidade de "ser e agir em sua própria língua[14] de modo crítico, autônomo e criativo" (MENDES, *op. cit.*, *loc. cit.*).

A forma como o aprendiz, a partir do contato com diferentes mundos culturais, se posiciona e reage pode levar ao surgimento de atitudes e ações positivas ou negativas. A autora lista como atitudes positivas a empatia, a cooperação, a interação, o progresso na aprendizagem. Como atitudes negativas são listados os conflitos, os choques culturais e as barreiras que impedem um diálogo amistoso entre culturas em contato. Para direcionar esse processo e incentivar o desenvolvimento e a manutenção das atitudes e ações positivas, o professor deve instigar os alunos a refletirem e se auto-avaliarem quanto a como enxergam o outro, o diferente de si.

Surge, então, a pergunta: Como identificar tais fatores e estimular práticas interculturais no processo de ensino-aprendizagem? O professor de línguas deve, segundo Holliday (1994, *apud* MENDES, *op. cit.*, p. 64), além de desenvolver uma metodologia de ensino, desenvolver

[13] Quando se fala em "desestrangerizar" a nova língua, acredito que se faz necessário incluir aí, além da língua, a noção de cultura como constituinte e constitutivo da língua, de forma que os diferentes hábitos, costumes, olhares para o mundo e tudo o que a cultura envolve passem de estranhos a bem-vindos.
[14] Ou em uma segunda língua ou língua estrangeira.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

também um processo de conhecimento sobre a sala de aula. Mendes expande essa idéia de "processo de conhecimento sobre a sala de aula" afirmando que esse conhecimento deve ser não apenas do processo de aprendizagem em si, mas também "dos próprios sujeitos culturais que participam dessa interação" (MENDES, *op. cit.*, *loc. cit.*).

Com essa breve análise do conceito e proposta apresentados por Mendes para uma Abordagem Comunicativa Intercultural, podemos ver delineados os contornos da competência intercultural que, se confirmada no meio científico e acadêmico como competência, pode gerar uma mudança enriquecedora, levando a novas práticas identitárias no processo de ensino-aprendizagem e, possivelmente, à solução de conflitos interculturais no próprio ambiente da sala de aula de língua estrangeira, na qual seus participantes, ainda que compartilhem a mesma língua nativa, podem vir de ambientes culturais diversos e conflitantes que demandem processos de mediação intercultural.

Ao considerar o modelo da Abordagem Comunicativa Intercultural e alguns dos modelos de Competência Comunicativa mais importantes para os estudos da Linguística Aplicada e de áreas afins, percebemos que, ainda que com classificações ou terminologias diferentes, os modelos aqui apresentados têm como denominador comum a idéia de que a língua está intimamente relacionada ao contexto social e cultural em que se insere. Nas subcompetências propostas nos diversos modelos, podemos observar a recorrência das competências sociocultural/sociolinguística, além da constante referência à capacidade de aplicar os conhecimentos linguísticos à prática da comunicação (Competência Discursiva, em Canale, 1983; Competência Organizativa, em Bachman, 1990; Competência Acional em Celce-Murcia *et alii*, 1995; Competência Intercultural em Mendes, 2004 e 2008).

Por meio da riqueza de detalhes oferecida ao descrever as distintas dimensões da Competência Comunicativa, tais modelos e estudos teóricos indicam que quando um aluno aprende uma nova língua, ele deve tornar-se capaz de ir além do mero domínio de vocabulário

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

e de estruturas e regras de gramática e fonética. Ao aprender uma nova língua, esse aluno deve ser capaz de se comunicar com eficácia, ou seja, de se fazer entender e de entender as intenções comunicativas de seu(s) interlocutor(es), de adequar-se ao contexto cultural e social da comunicação e de lançar mão de estratégias para manter a comunicação a despeito de quaisquer dificuldades que surjam em virtude de deficiências de conhecimento.

A aquisição ou o desenvolvimento da Competência Comunicativa é descrita por diversos teóricos como um dos principais objetivos ou o objetivo central do ensino-aprendizagem de línguas[15] (cf. ALMEIDA FILHO, 2007; CANTERO, 2008; CENOZ, 2005; VÉLEZ-RENDÓN, 2002). Por conseguinte, ao acharmos a resposta para a pergunta "o que deve ser ensinado?", ocorre-nos a próxima pergunta: "Qual a melhor forma de ensinar a Competência Comunicativa?". A Abordagem Comunicativa surge como proposta ou tentativa de resposta a essa pergunta. Acerca dessa abordagem discorro a seguir.

2.3 ABORDAGEM COMUNICATIVA

A Abordagem Comunicativa surge na década de 70 para oferecer "novas possibilidades de compreensão do processo de aprender/ensinar línguas" (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 81). Richards (2002, p. 42) afirma que

[15] A "Carta de Pelotas" (produzida por ocasião do II ENPLE realizado na Universidade Católica de Pelotas em 2000) lista alguns pressupostos básicos sobre os quais foram feitas as proposições do documento para o ensino de línguas no Brasil. Os dois primeiros pressupostos são baseados na aquisição da Competência Comunicativa como o objetivo do ensino de línguas, como se pode verificar a seguir: (1) "Todo cidadão brasileiro tem o direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngüe por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras."; (2) "Há um anseio na sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além fronteiras."

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

> o ensino de línguas comunicativo foi uma tentativa de operacionalizar o conceito de Competência Comunicativa e aplicá-lo a todos os diferentes níveis de produção do programa de ensino de língua, desde a teoria até a preparação do plano de curso e técnicas de ensino.[16]

A Abordagem Comunicativa apresenta-se, então, como alternativa mais adequada ao ensino de línguas, partindo da visão de língua como mais que uma estrutura gramatical estática, ou um conjunto de normas e regras a serem postas em prática no momento da comunicação. Para o ensino comunicativo, a língua constitui a representação de mundo do falante, e é por ela constituída, a língua é a lente por meio da qual enxergamos tudo à nossa volta, uma vez que é composta de um complexo conjunto de elementos culturais, sociais, históricos, dentre outros.

A inovação mais marcante do paradigma comunicativo foi a ênfase no aspecto cultural como intrínseco à língua. Anteriormente, no paradigma estruturalista, língua e cultura apareciam dissociadas, sem qualquer inter-relação. A cultura era tratada apenas como acessório ou enfeite, sem guardar relação direta com os conteúdos linguísticos tratados. O ensino da língua acontecia descontextualizado, alheio aos aspectos culturais e sociais da língua. Nos materiais didáticos, tais elementos eram apresentados apenas como referência para diferenciá-la de outras culturas, o que reforçava visões superficiais e favorecia a criação e difusão de estereótipos (MIQUEL, 2005, pp. 511, 512).

Em contraste, no paradigma comunicativo língua e cultura se unem. A língua é concebida como ferramenta de comunicação, dotada de regras de uso que permitem ao falante atuar com ela. Nessa atuação, para criar e manter a cooperação, o falante lançará mão do conhecimento tanto das convenções linguísticas como das convenções comunicativas (GUMPERZ, 1982a, *apud* MIQUEL, *op. cit.*, p. 513). Para aprender a comunicar-se na nova língua de forma adequada e efetiva, o falante aprende a usar, além das regras do código, os

[16] **Do original**: "Communicative Language Teaching was an attempt to operationalize the concept of communicative competence and to apply it across all levels of language program design, from theory, to syllabus design, to teaching techniques." (Richards, 2002, p. 42)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

princípios para aplicar tais regras. Estes princípios são “saberes, crenças e idéias acerca da realidade e da própria língua que foram interiorizados (...) e que regem o uso efetivo da comunicação” (MIQUEL, *op. cit.*, p. 513).

Miquel (*op. cit.*, pp. 512 e 514) apresenta três aspectos contrastivos peculiares a cada um dos paradigmas. Acerca do enfoque estruturalista afirma o seguinte:

> O tratamento de *cultura*, quando havia, nos enfoques tradicionais e estruturalistas, se pode resumir aos três seguintes pontos: (1) visão estereotipada da cultura, entendida como dados invertebrados que os alunos deveriam simplesmente copiar; (2) total descontextualização de todos os elementos que integravam os materiais e, por conseguinte, a prática docente; (3) absoluta desconexão entre os objetivos de língua e os elementos culturais (*op. cit.*, p. 512).

Pouco depois de contrastar o paradigma comunicativo com o estruturalismo e de discutir em linhas gerais suas características, Miquel (*op. cit.*, p. 514) resume os preceitos desse novo paradigma da seguinte maneira:

> A análise comunicativa da língua lança nova luz sobre a idéia de cultura que então se apresentava: (1) como cultura do cotidiano, desbancando aquela ideia de cultura legitimada, e a favor de todos os elementos que influem no fazer cultural dos falantes; (2) como parte de Competência Comunicativa, ou seja, necessária para a atuação e adequação linguística e, portanto, para o êxito comunicativo; (3) e, consequentemente, estreitamente vinculada à língua.

Em adição às características acima mencionadas, ainda como marca da Abordagem Comunicativa, o ensino passa a ser centrado no próprio aluno e em proporcionar-lhe oportunidades para ter contato direto com a língua em situações de uso mais próximas do real e daquilo que acontece fora da sala de aula. Acredita-se que essa prática favoreça a aquisição da nova língua. Tenciona-se também, no ensino comunicativo, tornar o aluno mais autônomo, um aluno que desenvolva sua própria relação com a nova língua, que se esforce e se responsabilize por aprendê-la, não apenas dentro do ambiente escolar, mas também nas suas

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

extensões (ALMEIDA FILHO, 1993). Para levar o aprendiz a aprender a se comunicar na nova língua, essa língua é analisada nas suas condições de uso real. Sendo assim, o ensino comunicativo deve acontecer necessariamente de forma contextualizada, uma vez que a intenção do falante e o contexto são dois conceitos fundamentais para o enfoque comunicativo e, consequentemente, para o componente sociocultural. O ensino comunicativo é sumamente um ensino contextualizado, porque é por meio da comunicação, do discurso, dos atos de fala contextualizados que se pode observar o componente sociocultural embutido na língua (MIQUEL, *op. cit.*, pp. 514, 524).

Em consonância com o incentivo à autonomia do aluno dentro da Abordagem Comunicativa, acontece uma mudança no papel do professor, que deixa de ser o eixo de todo o processo, ou o detentor absoluto do conhecimento ou da "verdade" sobre a nova língua. O professor passa a ser um facilitador, ou orientador, à medida que as atividades em sala de aula são estabelecidas, aconselha e monitora seus alunos (ALMEIDA FILHO, 1997). Com isso, os alunos tornam-se comunicadores, participando na criação do significado e empenhando-se pela construção da comunicação enquanto aprendem a nova língua (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000, p. 8).

Considerando alguns princípios básicos da Abordagem Comunicativa e os anos que se passaram desde que ela foi sugerida como "promessa de ensino alternativo", Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 1) afirmam que "seu potencial [da Abordagem Comunicativa] ainda está longe de ser esgotado, inquietações ainda restam e mais estudos são necessários". Em consonância com a opinião bem abalizada desses linguistas aplicados, concordamos que a Abordagem Comunicativa não almeja ser, nem deveria ser aclamada como, a solução definitiva ou o caminho perfeito para o ensino de línguas. Antes, é razoável encará-la como uma sugestão de abordagem que busca atender às necessidades do ensino de línguas para a comunicação apresentadas pelo contexto contemporâneo.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

A seguir, trataremos de aspectos relacionados à formação de professores, alguns paradigmas teóricos, o que a legislação brasileira apresenta e demanda para a formação de professores de línguas e, por fim, abordaremos algumas questões contemporâneas relativas à formação e à prática docente.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Nas considerações precedentes deste capítulo discutimos e consideramos um panorama geral do paradigma contemporâneo para o ensino-aprendizagem de línguas. Naquela consideração incluímos os conceitos de língua e cultura, e como os mais recentes entendimentos científicos acerca desses conceitos geraram um corpo teórico consistente para guiar a prática dos professores de línguas em conduzir seus alunos ao desenvolvimento da Competência Comunicativa em todas as suas dimensões distintivas. Com isso em mente, passaremos agora a descrever e a analisar o paradigma contemporâneo para a formação de professores de línguas em seus fundamentos teóricos. Em seguida, faremos uma breve descrição e consideração a respeito das políticas educacionais e diretrizes curriculares apresentadas para os cursos de licenciatura em letras, para, por fim, fazermos uma consideração do estado atual dos cursos universitários de formação de professores de línguas em contraste com as demandas da contemporaneidade sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o professor, com base nos estudos em Linguística Aplicada e áreas afins.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.4.1 Paradigmas para a formação de professores

De acordo com Zeichner (1983, p.3), podemos entender paradigmas de formação de professores como matrizes "de crenças e pressupostos sobre a natureza e o objetivo da educação, do ensino, de professores e sua formação, que delineiam formas específicas de prática para a formação de professores".[17] Richards (2002, pp. 39, 45) afirma ainda que esses diferentes modelos ou paradigmas referem-se a diferentes formas de se conceituar o que é ensinar línguas e representações de como os professores devem realizar seu trabalho. O primeiro autor sustenta que tanto a prática como a pesquisa na área de formação de professores ocorrem em estreita ligação com as orientações paradigmáticas dominantes da época em que ocorrem.

Para determinar de que paradigmas tratar nesta análise, usamos como base o artigo de Zeichner (1983), citado no parágrafo anterior, e o artigo de Bomfim e Conceição (*mimeo*, 2010). O primeiro artigo refere-se a quatro paradigmas de formação geral de professores, a saber, os paradigmas behaviorista (ou tecnicista), personalista, artesanal e reflexivo. O artigo de Bomfim e Conceição, por sua vez, trata de três dos quatro paradigmas analisados por Zeichner, e os chama de "modelos de formação", os quais são: modelo de formação artesanal, modelo de formação tecnicista e modelo de formação reflexiva. Discorreremos, então, brevemente, acerca dos três paradigmas recorrentes nos artigos acima mencionados, quanto a que objetivam e como tencionam formar os professores para cumprir tais objetivos.

[17] **Do original:** "A paradigm in teacher education can be thought of as a matrix of beliefs and assumptions about the nature and purposes of schooling, teaching, teachers and their education that give shape to specific forms of practice in teacher education" (Zeichner, 1983, p.3).

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.4.1.1 O paradigma artesanal

Segundo esse paradigma, ensinar é visto como uma arte ou artesanato, dependente das habilidades individuais do professor e de sua personalidade (RICHARDS, *op. cit.*, p. 43). Zahorik (1986, p. 22) descreve a visão de ensino dentro desse paradigma da seguinte maneira:

> Ensinar bem é visto como invenção e personalização. Um bom professor é uma pessoa que avalia as necessidade e possibilidades de uma situação e, então, cria e usa práticas que se adéquam àquela situação.[18]

Neste modelo, o professor é formado para desenvolver, por meio de observação e imitação, um conjunto de habilidades pessoais a serem aplicadas conforme as demandas de situações específicas. A capacidade de tomar decisões é uma característica importante para um bom professor, que vai analisar a situação, discernir que soluções são possíveis e escolher aquela que julgar mais adequada às circunstâncias. Para tanto, o professor conhece diferentes métodos e como aplicá-los, entretanto, mantém-se livre para lançar mão daquele método mais apropriado à ocasião, em vez de estar comprometido com apenas um método específico (RICHARDS, *op. cit.*, *loc. cit.*).

O conhecimento sobre ensinar é, em sua maioria, tácito, adquirido por meio do processo de tentativa e erro, e pode ser encontrado "na sabedoria de práticos experientes" (ZEICHNER, *op. cit.*, p. 5). O professor formador tem uma posição de prestígio, e sua ampla experiência juntamente com seu conhecimento advindo da prática podem estar até mesmo acima dos saberes teóricos. Esse professor formador desempenha o papel de "conselheiro, fonte de dicas

[18] **Do original:** "The essence of this view of good teaching is invention and personalization. A good teacher is a person who assesses the needs and possibilities of a situation and creates and uses practices that have promise for that situation" (Zahorik, 1986, p. 22).

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

de técnicas de ensino testadas ao longo de sua prática pedagógica" (BOMFIM e CONCEIÇÃO, *op. cit.*).

As críticas a esse modelo de formação, segundo Zeichner (*op. cit.*, *loc. cit.*), surgem porque nele o professor em formação é encarado apenas como receptor passivo do conhecimento e da experiência transmitidos pelo professor formador e, além disso, interfere ou participa muito pouco "em determinar o teor e a direção dos programas de formação". Igualmente, a formação de professores nesse paradigma também considera os contextos educacionais e sociais como únicos e previsíveis, "apresentando uma visão estática da realidade, não permitindo, assim, o desenvolvimento do conhecimento científico" (BOMFIM e CONCEIÇÃO, *op. cit.*). Como reação a esse modelo de formação de professores distante dos conhecimentos científicos, delineia-se o paradigma behaviorista, que busca uma formação de professores orientada pela ciência. Deste trataremos a seguir.

2.4.1.2 O paradigma behaviorista ou tecnicista

Este modelo tem suas bases na epistemologia positivista e na psicologia behaviorista e, assim sendo, enfatiza que formar professores profissionais é gerar, nesses futuros professores, a aquisição e o desenvolvimento de habilidades e técnicas de ensino específicas que estejam diretamente relacionadas a como a aprendizagem ocorre, segundo o que apontam resultados de estudos científicos (ZEICHNER, *op. cit.*, p. 4). A referência à ciência é um contraponto a paradigmas anteriores não-científicos ou "técnicas míticas na formação de professores" (BOMFIM e CONCEIÇÃO, *op. cit.*). Há critérios específicos e explícitos que definem um professor bem-sucedido e, neste paradigma, considera-se que a melhor forma de avaliar a

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

competência de um professor é por meio do seu desempenho, o qual demonstrará seu nível de domínio das técnicas e habilidades requeridas. Tais habilidades e conhecimentos que o professor deve dominar são pré-determinados com base em pesquisas e fundamentação científica acerca de o que constitui um professor eficiente (ZEICHNER, *op. cit., loc. cit.*). Os defensores desse paradigma asseveram ainda que problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem podem ter sua solução na aplicação de "teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica" (SCHÖN, 2000, p. 37). O professor é visto como um executor das leis e princípios que regem um ensino eficiente (TOM, 1980a, *apud* ZEICHNER, *op. cit., loc. cit.*), e o professor formador é visto como um especialista que transmite aos professores em formação os conhecimentos científicos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem e que providencia também seu treinamento para a incorporação destes na prática (PAQUAY e WAGNER, 2001, *apud* BOMFIM e CONCEIÇÃO, *op. cit.*).

A crítica a esse paradigma, tal como a crítica ao paradigma artesanal, baseia-se no fato de que nele o professor é encarado e tratado como mero receptor do conhecimento profissional e tem pouca ou nenhuma participação em determinar que conteúdos e métodos farão parte do programa de sua própria formação. Com isso, não se faz presente o incentivo ao pensamento crítico nos professores em formação e constrói-se a noção de que o professor pode ser aparelhado ou preparado, já no começo de sua formação, com todos os recursos necessários a uma boa prática docente (JOHNSON e FREEMAN, 2001, *apud* BOMFIM e CONCEIÇÃO, *op. cit.*).

Ao considerarmos as seguintes palavras de Schön (2000, p. 17), identificaremos ainda outro problema desse paradigma. O autor reflete que

> A incerteza, a singularidade e os conflitos de valores escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando um profissional reconhece uma situação

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

> como única, não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional.[19]

Assim sendo, as críticas apontam como limitação desse paradigma o fato de que nele os contextos educacionais e sociais não são levados em conta, ou seja, as técnicas e habilidades devem ser desenvolvidas e aplicadas sem haver necessariamente um questionamento prévio a respeito de sua pertinência e sem se considerar sua adequação ao contexto (ZEICHNER, *op. cit., loc. cit.*). Portanto, esse modelo ignora a complexidade e imprevisibilidade da realidade e dos diferentes contextos nos quais se pode inserir o processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa crítica, podemos perguntar-nos: Como, então, formar professores que, além das habilidades e conhecimentos básicos para o exercício do magistério, saibam questionar e buscar compreender seu próprio contexto, o contexto do processo de ensino-aprendizagem e que saibam também analisar sua prática em busca de aprimoramento? O paradigma reflexivo, de que trataremos a seguir, aborda essas questões.

2.4.1.3 O paradigma reflexivo

Trabalhos e estudos relacionando a formação e o desenvolvimento do professor à prática reflexiva começaram a surgir na década de 90 (DUTRA e MELLO, 2004, p. 31), e segundo Almeida Filho (2004, p. 4), este é o paradigma de "mais alta persuasão" atualmente.

Em linhas gerais, o paradigma reflexivo privilegia o desenvolvimento da reflexão sobre ensinar e sobre os contextos onde o ensino acontece. As habilidades técnicas também são valorizadas, mas não como um fim em si mesmas, senão como uma forma de se alcançar os

[19] Tradução de Roberto Cataldo Costa, do original *Educating the Reflective Practitioner Toward a New Design for Teaching and Learning in the Porfessions*, Jossey-Bass, 1998.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

resultados almejados. O processo de reflexão crítica é visto como um complemento necessário à habilidade de aplicação das técnicas e à execução das tarefas (ZEICHNER, *op. cit.*, p. 6). Apesar de haver algumas divergências na forma como o conceito de reflexão tem sido desenvolvido, Zeichner (*op. cit., loc. cit.*) afirma que, de forma geral, os programas que objetivam a implementação de uma formação reflexiva primam por preparar professores para desenvolverem a habilidade de fazer e, além disso, a inclinação (ou tendência) e habilidade de analisar o que estão fazendo quanto a que efeitos tem sobre os alunos, as escolas e a sociedade. O objetivo fundamental da formação de professores, segundo esse paradigma, é desenvolver neles a capacidade de ação reflexiva[20], de forma que o ensino das habilidades técnicas associadas à reflexão e a promoção de um espírito crítico se tornam o eixo da formação. O desenvolvimento de habilidades de ensino e o domínio do conteúdo são sempre abordados dentro desse contexto maior da reflexão crítica (ZEICHNER, *op. cit., loc. cit.*). Essa reflexão, ou reflexão crítica, é definida por Richards (1991, p. 1) como

> Uma atividade ou processo no qual uma experiência é relembrada, considerada e avaliada; geralmente em relação a um propósito maior. É uma reação a experiências passadas, que envolve uma recordação consciente e uma análise da experiência que servirão como base para avaliação e tomada de decisão e, ademais, para planejamento e ação.[21]

Em contraste com os dois paradigmas anteriormente citados, neste paradigma, o prospectivo professor é visto como agente ativo de sua própria formação. Feiman (1980, *apud*, ZEICHNER, *op. cit., loc. cit.*) afirma que, quanto mais consciente das origens e conseqüências de suas ações e das realidades que circunscrevem tais ações, maior a probabilidade de que ele consiga controlar e alterar tanto as ações como as circunscrições. O professor reflexivo vai além da preocupação básica com técnicas. Em vez de perguntar-se

[20] *Reflexive action* (DEWEY, 1933)

[21] **Do original:** "[…] refers to an activity or process in which an experience is recalled, considered, and evaluated, usually in relation to a broader purpose. It is a response to past experience and involves conscious recall and examination of the experience as basis for evaluation and decision-making and as a source for planning and action" (Richards, 1991)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

"como", o professor reflexivo pergunta-se "o quê" e "por que" em relação às instruções e técnicas, que são vistas não como um fim em si mesmas, mas como parte de um objetivo educacional mais amplo (RICHARDS, *op. cit.*, *loc. cit.*). Bartlett (1990, p. 267) afirma que por meio dessas perguntas de reflexão o professor pode começar a exercer controle sobre a vida em sala de aula e inaugurar a possibilidade de transformá-la. Esse último autor sustenta ainda que o nível de controle que o professor pode exercer sobre suas ações é o que determina o grau de autonomia e liberdade que ele terá em seu trabalho. Almeida Filho (*mimeo*, 2010) sugere que a constante reflexão sobre a própria prática, reflexão esta fundamentada na teoria, além da necessidade de o professor ter a mente aberta a novidades e de reconhecer a formação continuada como imprescindível, pode abrir a esse professor a possibilidade de visualizar, e até mesmo de testar na prática, o arcabouço teórico adquirido ao longo de sua formação pré-serviço.

O professor formador aparece como supervisor, que, sendo especialista e possuidor do conhecimento, instrui e direciona o desenvolvimento das atividades a serem realizadas pelos professores alunos, e aparece também como colaborador, que participa junto com os alunos na construção do conhecimento, ouvindo, observando, anotando, analisando, considerando e avaliando a atuação desses professores alunos e, em seguida, comentando e considerando com eles para levá-los ao hábito da reflexão sobre sua prática (WALLACE, 1991, pp. 107-135, *apud*, BOMFIM e CONCEIÇÃO, *op. cit.*).

Cabe ainda ressaltar que essa formação reflexiva deve fazer parte não apenas da formação inicial, mas também da formação continuada de professores (WALLACE, *op. cit.*), uma vez que "a formação completa de um professor não acontece somente durante o período de graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem" (DUTRA e MELLO, *op. cit.*).

A seguir, listo três passos que Richards (*op. cit.*, p. 2) define como centrais a qualquer forma ou processo de reflexão:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Estágio 1: o evento em si. O ponto de partida é um episódio real de ensino. Embora o foco da reflexão crítica seja a prática docente do próprio professor que faz a reflexão, essa auto-reflexão também pode ser estimulada pela observação da prática docente de outro professor.

Estágio 2: rememorar o evento. Relatar o que aconteceu sem fornecer explicações ou avaliações. Há distintas formas para relembrar o evento nesta fase, entre elas o autor inclui relatos escritos, gravações em vídeo e/ou áudio, uso de listas ou códigos para registrar detalhes do evento.

Estágio 3: examinar e reagir ao evento. De posse dos registros da descrição objetiva do evento, o professor faz dele uma avaliação. Neste estágio, o evento é processado de forma mais profunda e faz-se perguntas a respeito da experiência no evento registrado.

Richards (*op. cit., loc. cit.*) continua por listar diferentes abordagens de reflexão que podem ser feitas seguindo esses estágios anteriormente citados. A primeira forma de reflexão apresentada pelo autor é a *observação de um colega*, argumentando que ser exposto a diferentes estilos de ensinar pode gerar oportunidades para reflexão crítica acerca do próprio trabalho. Em seguida, fala dos *relatos escritos*, que são comuns em outras disciplinas e estão tendo seu valor cada vez mais reconhecido na formação de professores. *Auto-relatos* são citados, a seguir, como sendo uma forma de o professor fazer uma avaliação regular de sua prática docente, e verificar até que ponto suas idéias ou crenças sobre a própria prática se confirmam na realidade de sala de aula. Esses auto-relatos são feitos por meio de inventários ou listas nas quais o professor indica quais práticas específicas se mostraram presentes em uma determinada aula ou durante um período, e com que freqüência tais práticas foram usadas. Com base em Powell (1985) e em Bailey (1990), Richards (*op. cit.*, p. 3) descreve ainda a *confecção de diários* como ferramenta valiosa para o desenvolvimento da reflexão crítica, cujos objetivos são (1) criar um registro das experiências de aprendizado que

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

aconteceram; (2) ajudar os participantes a dar início e continuação a um processo de auto-desenvolvimento; (3) dar aos participantes a oportunidade de externar seu desenvolvimento e (4) estimular a interação criativa entre o participante e seu processo de auto-desenvolvimento, entre esse participante e outros participantes que também estão em processo de auto-desenvolvimento e entre o participante e o formador, cujo papel é incentivar tal desenvolvimento. A escrita de tais diários também pode ser feita coletivamente, por um grupo de professores que trabalham juntos. Sobre esse tipo de reflexão em conjunto com os colegas, em entrevista à Revista Nova Escola[22], Nóvoa afirma que a experiência pessoal partilhada entre os colegas é o melhor meio de gerar práticas educativas eficazes. Por fim, Richards (*op. cit.*, p.5) lista a *gravação de aulas* como mais um método de promover a reflexão. A vantagem desse método, segundo o autor, é poder capturar o processo de ensino de momento em momento, haja vista que muitas coisas acontecem simultaneamente e alguns aspectos específicos podem fugir à memória. O objetivo dessas gravações é captar o máximo das interações em sala de aula, tanto as interações professor-aluno como as interações aluno-aluno, para criar uma base rica de eventos para posterior reflexão.

Apesar de o paradigma reflexivo ser amplamente aceito na atualidade, alguns autores alertam contra a "apropriação impensada de reflexão como modelo de formação de professores", o que espelha a preocupação de que os objetivos da formação de professores sejam prejudicados por uma excessiva dependência do modelo de reflexão crítica, deixando-se de lado o desenvolvimento do conhecimento científico e dos conhecimentos básicos para o ensino de línguas (BOMFIM e CONCEIÇÃO, *op. cit.*).

Cabe aqui também a cautela para considerar que, apesar de o paradigma reflexivo apresentar vantagens e propostas mais consonantes com as demandas para a formação de professores na contemporaneidade, deve-se reconhecer que não se pode transferir a

[22] Ano XVI, no. 142, p. 13-15.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

responsabilidade da solução dos problemas relacionados à pratica em sala de aula e a outras faces do grande processo de ensino-aprendizagem apenas para o professor. Serrão (2002, *apud* BOMFIM e CONCEIÇÃO) afirma que o aprimoramento da formação de professores e, consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino envolvem também aspectos burocráticos, ou seja, aspectos de ordem institucional e política, que estão emaranhados em uma trama de complexas questões sociais e de ordem econômica, como, por exemplo, as relações capitalistas de produção, que se fazem presentes nas instituições particulares de ensino, as quais podem dificultar a livre ação do professor. Os professores deparam-se com a impossibilidade de implementar o que aprenderam em sua formação ou de colocar em prática as mudanças reveladas necessárias por meio da reflexão em virtude da inconformidade do contexto. A esse respeito, Schön (1997, p. 87) afirma que a prática reflexiva realmente efetiva deve levar em conta e integrar o contexto institucional, entretanto ressalta que "à medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que venham a confrontar com a burocracia escolar", e cita a experiência "elucidativa, ainda que algo deprimente" de alguns professores que "sentiam-se frustrados pela resistência oferecida pela escola" às novas iniciativas.

Após essa breve análise de três dos paradigmas que orientam a formação de professores, passaremos a tratar especificamente de alguns aspectos da formação de professores de línguas no Brasil relacionados à legislação, às políticas educacionais e às propostas curriculares apresentadas para os cursos de formação docente.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.4.2 A legislação brasileira e a formação de professores de línguas

Desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB), ficou extinta a obrigatoriedade dos currículos mínimos para os cursos de licenciaturas, os quais foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCNs). As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, estabelecidas pela Resolução CNE/CES No. 18/2002, tiveram suas propostas norteadas pelos seguintes princípios:

- Eliminar a rigidez estrutural do curso;
- Imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites estabelecidos [pelas DCNs];
- Utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

O objetivo da aplicação desses princípios é tornar possível uma maior "flexibilidade na organização do curso de Letras" e propiciar aos alunos conhecimentos diversos e heterogêneos, de forma a suprir seus interesses e expectativas em relação à sua formação e ao futuro exercício da profissão. Tenciona-se que a estrutura flexível dos cursos de Letras proporcionem à Instituição de Ensino Superior (doravante IES) o exercício da autonomia universitária, na medida em que caberá a cada instituição definir aspectos tais como o perfil profissional, a carga horária, as atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. Tal flexibilidade na estrutura dos currículos visa ainda a proporcionar ao egresso:

1. Opções de conhecimento e atuação no mercado de trabalho;
2. Desenvolvimento das habilidades necessárias para alcançar a competência desejada para o desempenho profissional;
3. Treinamento e preparação para agir a partir de uma abordagem pedagógica que priorize o desenvolvimento da autonomia do aluno;

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

4. Constante articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além da pós-graduação;

Com essa flexibilização do currículo, o professor formador, no seu papel de orientador, passa a ser mais diretamente responsável pelo "ensino de conteúdos programáticos" bem como pela "qualidade de formação do aluno", e compete ao colegiado de Letras conceber e acompanhar o currículo a ser implantado pela IES. O conceito de currículo é ampliado e passa a abarcar habilidades, competências e conhecimentos, além dos objetivos a serem alcançados, de forma que é definido no documento como "todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam o curso"; e atividade acadêmica é definida como "aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador"; dentro desse conceito, naturalmente, estão incluídas as disciplinas convencionais.

Após a introdução, o documento passa a delinear as diretrizes propriamente ditas, discorrendo sobre (1) perfil dos formandos, (2) competências e habilidades, (3) conteúdos curriculares, (4) estruturação do curso e (5) avaliação. Podemos perceber uma característica bastante relevante, especialmente para esse trabalho, que é a contínua ênfase dada aos aspectos culturais da(s) língua(s) contempladas na habilitação do curso, bem como às relações interculturais decorrentes do contato entre as línguas.

Ao abordar o perfil dos formandos, logo na primeira frase o documento especifica que "o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais *interculturalmente competentes*"[23]. Diz ainda que o profissional em Letras deve ter domínio da língua, ou línguas, que sejam objeto de seus estudos, "em termos de sua estrutura, funcionamento e *manifestações culturais*", e completa que esse domínio deve abranger a consciência das *variedades linguísticas e culturais*.

[23] Todos os grifos nesse tópico são da autora.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Sob o segundo tópico, “competências e habilidades”, o documento cita as diferentes atuações profissionais dos formandos que deverão ter o “domínio da *língua estudada e suas culturas*”, e passa a listar que competências e habilidades deverão desenvolver, a saber:

1. Domínio do uso da língua portuguesa e/ou estrangeira, nas suas diferentes manifestações;
2. Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, *cultural*, político e ideológico;
3. Visão crítica das perspectivas teóricas;
4. Preparação profissional atualizada, em conformidade com o que o mercado de trabalho apresenta;
5. *Percepção de diferentes contextos interculturais*;
6. Utilização de recursos de informática;
7. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino;
8. Domínio dos métodos e técnicas que permitam a transposição dos conhecimentos para diferentes níveis de ensino.

Com o desenvolvimento das habilidades e competências descritas acima, espera-se que o profissional tenha a base específica sólida e também a capacidade de atuar interdisciplinarmente em áreas afins. Entre outras coisas, pretende-se também que o profissional egresso do Curso de Letras amplie seu “senso crítico para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional”.

A seguir, o documento trata dos conteúdos curriculares, especificando que os conteúdos básicos “devem estar ligados à área dos estudos linguísticos e literários”, cuja base deve ser a compreensão de língua e literatura como prática social e como “*forma mais elaborada das manifestações culturais*”. Acrescenta ainda que deve ser dada prioridade à *abordagem*

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

intercultural, "que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade". Ainda no caso específico das licenciaturas, o documento especifica que deverão ser "incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam".

Vemos que, a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, permite-se espaço e autonomia às IES para definir/estabelecer um currículo para a formação de professores (de línguas) que inclua resultados de pesquisas e as considerações teóricas, visando a atender às demandas contemporâneas para o exercício docente. Dentre estas, o paradigma comunicativo está bem representado e fundamentado como uma abordagem, ou forma de se conceber o processo de ensino-aprendizagem de línguas, que busca atender às demandas da sociedade contemporânea por um ensino de línguas que leve à comunicação real e ao desenvolvimento de habilidades de interação intercultural.

Paiva (2005, p. 358) afirma que a implementação das ações geradas pela LDB, incluindo as DCNs, "têm impacto positivo na evolução dos Cursos de Letras", como, por exemplo, a flexibilidade na legislação que favorece a mudança no perfil do Curso de Letras. A autora ressalta, porém, que no caso específico dos cursos de línguas estrangeiras ainda há margem para melhora, e aponta as licenciaturas duplas como um dos empecilhos para o avanço na qualidade do curso. Isso significa, segundo a autora, que a parte mais afetada é a formação dos professores de língua estrangeira.

A seguir, faremos algumas considerações acerca de questões que envolvem a formação especificamente de professores de línguas em comparação com as demandas da contemporaneidade sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o professor.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

2.4.3 A formação de professores de línguas e algumas questões contemporâneas

Passou-se menos de um século desde a regulamentação do curso de licenciatura em Letras (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 1). Nesse relativamente curto período histórico, entretanto, as sociedades sofreram grandes mudanças de cunho tecnológico, econômico e social. Diante desse cenário, faz-se mister que o professor de línguas seja bem preparado para atuar em conformidade com as demandas e necessidades da profissão. Como?

"Lidar com o (velho) sistema atual e o desafio de pensar o novo" é como Almeida Filho (2000, p. 33) descreve a tarefa que nos cabe como professores inseridos no atual contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de línguas. Essa ponderação revela que as demandas sobre os professores profissionais de línguas, além de suas próprias expectativas em relação à sua prática docente, de forma geral ainda estão em descompasso com a formação e desenvolvimento profissional que lhes é oferecido.

Portanto, ao buscarmos saber o que se espera, ou se requer, de um professor de línguas, cabe-nos antes questionar e debater o papel e o desempenho das instituições que os formam. Observa-se, de modo geral, certa insatisfação com respeito à relação entre a teoria e a prática na formação dos professores, e uma falta de equilíbrio entre o que se ensina nos cursos universitários de formação e a realidade prática da sala de aula com a qual se depara o professor recém-formado. Abordando tal desequilíbrio, Eunice Durham, em entrevista às páginas amarelas da Revista Veja[24], critica a formação universitária de professores, argumentando que há nas universidades uma supervalorização dos estudos teóricos em detrimento da prática. Cláudio de Moura e Castro, por sua vez, em uma entrevista à Revista

[24] Edição 2088, de 26 de novembro de 2008.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Escola[25], cita que dar ao professor em formação oportunidades de praticar, mais do que estudar "tantas teoria pedagógicas", é um aspecto que deveria ser aprimorado.

Almeida Filho (*op. cit., passim*) aponta algumas causas para esse estado atual da formação de professores; entre elas estão as seguintes:

- "Redução das motivações naqueles que poderiam vir a ser novos professores";
- "Estagnação dos currículos que não conseguem acompanhar as novas demandas da vida contemporânea aos profissionais da área da linguagem";
- "A ação de natureza conservadora inercial típica das instituições", e explica que "não são raras as modificações externas, paliativas para que as coisas permaneçam as mesmas em essência, acalmando assim as discussões acaloradas e as 'exarcebadas' expectativas";
- "O passado cultural brasileiro valorizador dos conhecimentos letrados despregados da vida prática, [...] elites culturais não comprometidas com a construção do bem-estar coletivo";
- "A falta de formação na investigação aplicada voltada para as reais questões que afetam a vida social";
- "A abundância de ofertas de vagas nas instituições privadas (pagas pelo aluno, portanto), muitas das quais funcionando em condições precárias".

Corroborando com as idéias de Almeida Filho acima apresentadas, Nóvoa (*op. cit.*) comentou o seguinte a respeito do fato de a formação dos professores ser apontada como uma das principais responsáveis pelo problema da educação:

> Embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe uma certa incapacidade de colocar em prática as concepções e modelos inovadores. As

[25] Edição de janeiro-fevereiro de 2002.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

> instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo tradicional.

Almeida Filho (2000, p. 2) sugere que as discussões em busca de melhorias nesse sistema de formação docente devem ser orientadas pelas necessidades e interesses dos alunos, e que a verdadeira mudança exige repensar os "objetivos, terminalidades, focos ou ênfases filosófico-científicos" dos conhecimentos considerados essenciais para a formação de profissionais da linguagem, do corpo docente dos departamentos e dos departamentos que abrigam os mestres e doutores nas faculdades. Ainda segundo o autor, esse repensar deve contar com especialistas externos, além do corpo docente e dos alunos, para "evitar vícios como o corporativismo", dentre outros problemas. A seguir, Almeida Filho (*op. cit.*, p. 7) completa

> Não será suficiente, depois, comunicar aos alunos e autoridades as propostas e suas justificativas num cenário de mudanças. Necessitamos antes interpretar os interesses e as necessidades do público, e ainda explicar de modo convincente porque se recomendam tais e quais mudanças por feixes coerentes de concepções filosóficas de abordagem da formação de universitários na área de Letras e futuros profissionais da linguagem.

Para Nóvoa (*op. cit*.), as mudanças na forma de ensinar deverão ser consolidadas com a prática de várias gerações e devem acontecer de forma consistente. O autor sugere ainda que por meio do espírito crítico e do esforço de mudança poderemos combater "a mera reprodução de práticas de ensino", e argumenta que são necessárias a abertura a novidades e a busca por diferentes métodos de trabalho, sempre a partir de análises individuais e coletivas das práticas.

A formação continuada, aliada à prática reflexiva do professor, têm sido apontadas como fundamentais e como uma forma de gerar o aprimoramento no fazer pedagógico e de se buscar o constante desenvolvimento profissional. Dutra e Mello (*op. cit., loc. cit.*) indicam que, para haver a reflexão, o professor deve antes ter o entendimento de que ele, como

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

profissional, precisa estar em constante desenvolvimento e formação, uma vez que terá compreendido que a graduação não lhe proporciona uma formação completa, mas que essa formação é um processo contínuo de aprendizagem. Esse processo é "complexo e gradativo, exigindo muita reflexão e aprofundamento teórico" (VIEIRA ABRAHÃO, 2005, p. 46). Nóvoa (*op. cit.*) afirma que esse desenvolvimento profissional está relacionado ao contexto onde exercemos nossa atividade, de forma que o professor deve encarar a escola também como um lugar de aprendizado, por meio da reflexão partilhada com os colegas. Tal reflexão faz com que o professor perceba e tome consciência da abordagem que orienta seu trabalho e reveja alguns de seus conceitos básicos, como os de linguagem, ensino, aprendizagem, sala de aula de língua estrangeira, papel de professores e de alunos (VIEIRA ABRAHÃO, *op. cit.*, p. 32). Sem a reflexão, a prática docente corre o sério risco de estagnar-se e tornar-se uma mera "reprodução não-situada socialmente de ações pedagógicas" (DUTRA e MELLO, *op. cit.*, p. 41).

Diversos linguistas aplicados defendem a idéia de que, para estar adequadamente qualificado para o exercício docente, o professor deve ser ajudado a desenvolver um determinado número de competências que se traduzirão em habilidades para lidar com as diversas demandas e necessidades do processo de ensino-aprendizagem. A formação de professores por competências surge, então, como uma tentativa de viabilizar a prática das idéias postuladas pelo paradigma reflexivo de formação de professores.

Freitas (2004, p. 117) afirma que a formação de professores por competências surge para responder às necessidades educacionais de uma sociedade "altamente tecnologizada" que requer constante (re)localização para "fazer sentido num mundo fluido, fragmentado e de verdades provisórias". Ser capaz de por em uso suas competências significa que o professor de línguas é capaz de colocar seus conhecimentos a serviço da sua prática, para lidar com situações complexas. Nas palavras de Perrenoud (1999, p. 53):

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

> Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e tomar decisões.

Na mesma linha de pensamento, Almeida Filho (2006, p.11) descreve as competências como

> capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimentos e capacidades de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor.

Quando o professor se apresenta para ensinar, uma série de conhecimentos informais, dentre eles, percepções, intuições, memórias e crenças, alguns pressupostos teóricos e certa capacidade de tomar decisão transformam-se em atitude, e a qualidade do seu ensino dependerá das suas competências. Para Almeida Filho (1993, 1999), são cinco as competências básicas: (1) Competência Linguístico-Comunicativa; (2) Competência Implícita; (3) Competência Teórica; (4) Competência Aplicada e (5) Competência Profissional.

Basso (2001), por sua vez, propõe um modelo com duas macro-competências, intra e interdependentes, sendo elas a Competência Discursiva e a Competência Profissional. A Competência Discursiva contempla as competências necessárias a um bom domínio oral e escrito da língua, incluindo o "uso e conhecimento do sistema abstrato que a rege". Já a Competência Profissional inclui a busca do profissionalismo, e representa o "compromisso ético e político com a educação do país". A autora propõe ainda a Competência Reflexiva como estando no ponto de encontro das duas macro-competências anteriormente explanadas, para auxiliar "na percepção e na resolução dos problemas do cotidiano". Para a linguista, se as competências nesse modelo estiverem bem desenvolvidas e atuando em consonância, o professor terá o perfil necessário, "garantindo-lhe e firmando sua identidade, valor e papel no desenvolvimento e formação plenos de seus educandos e, consequentemente, da sociedade".

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Vale notar que, segundo esse modelo apresentado por Basso, as competências estão "sempre em construção", são sempre (re)moldadas e (re)estruturadas para dar lugar a novos conhecimentos, saberes, teorizações sobre o ensino, reforçando, assim, a imprescindibilidade da constante atualização e da formação continuada.

Apresento, a seguir, um quadro com base nas especificações acerca de cada uma dessas competências, conforme delineadas por Almeida Filho, 1993, 1999 e 2004 (com algumas contribuições da análise de BASSO, 2008).

Competência	Componentes	Definição
Competência Linguístico-Comunicativa	Abarca o conceito de Competência Linguística (o domínio que o professor tem da gramática implícita e explícita) e o de Competência Comunicativa (a capacidade de uso e domínio das regras sócio-culturais da língua estrangeira).	Conhecimento da língua em si e a habilidade de usá-la adequadamente para a comunicação.
Competência Implícita	Crenças, imaginário (mitos, projeções, imagens), atitudes e lembranças, atravessada pela ideologia.	Conjunto de "intenções, crenças e experiências" adquiridas durante todo o processo de formação, seja como professor seja como aluno. Refere-se a uma certa intuição acerca de o que é apropriado ou adequado para as diversas situações de ensino.
Competência Teórica	Pressupostos, conceitos separados, relações, hierarquias, modelos teóricos (abrangentes e articulados), atravessada pela ideologia.	Conhecimento de teorizações de autores e pesquisadores sobre o processo de ensinar e aprender línguas.
Competência Aplicada	Subcompetência teórica aliada à capacidade do professor de transferir os conhecimentos e se adaptar aos diferentes contextos nos quais ensina.[26]	Competência de ensinar é um misto de teoria e prática que será usado a serviço do processo de ensino-aprendizagem. É a competência que habilita o professor a ensinar de acordo com as teorias, pesquisas e estudos científicos.
Competência Profissional	Consciência dos seus deveres e direitos como profissional, da importância de atualizar-se constantemente e da formação continuada e, principalmente, do seu papel de professor na sociedade em que se insere.	É a capacidade de "balizar o desenvolvimento parcial de cada competência" e indicar a necessidade de constante aprimoramento, uma vez que a reflexão tem seu lugar garantido.

Quadro 2.4 – Modelo de Competências Mínimas para o Professor de Línguas, segundo Almeida Filho, 1993, 1999, com excertos de Basso, 2008.)

[26] Para Alvarenga (1999), a Competência Aplicada é fruto da interação entre a Competência Implícita e a Competência Teórica.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

A partir da análise desses dois modelos de competências necessárias para o professor de línguas, pode-se depreender que, ao desenvolver tais competências, o professor profissional de línguas passará a atuar a partir da força conjunta de suas competências, e não agirá mais apenas com base nas suas intuições, crenças e experiências de vida. Os conhecimentos e saberes adquiridos ao longo de sua formação universitária inicial serão mobilizados para gerar soluções e práticas que construirão um fazer pedagógico capaz de contornar ou enfrentar e resolver problemas, contratempos, imprevistos em sala de aula. Esse professor será também capaz de auxiliar seus pares, além de conscientizar-se da necessidade e de uma formação continuada e assumí-la. (BASSO, 2008, p. 149).

Naturalmente, modelos distintos diferem entre si em relação a quantas e quais competências são necessárias para a boa formação de um professor de línguas profissional. Entretanto, apesar dessas diferenças mínimas, fica claro que a formação de professores orientada para o desenvolvimento de competências pode ser vista como um caminho que se abre com a possibilidade de contornar as dificuldades do atual quadro do ensino de línguas no país e buscar atender às demandas apresentadas pela fluidez da contemporaneidade.

Entretanto, é vital ressaltar que o fardo de a educação no Brasil não apresentar resultados satisfatórios não pode ser carregado apenas pelos professores (e seus formadores). Além desses últimos, também estão envolvidos no grande processo de ensino-aprendizagem gestores, órgãos governamentais, pais de alunos e, principalmente, os próprios alunos. Esses demais participantes, os chamados “terceiros agentes”, também influenciam o processo de ensino-aprendizagem e podem (devem), nas palavras de Almeida Filho (mimeo, 2010), “desenvolver concepções contemporâneas de aprender” para que possam dar espaço, estímulo e oportunidade para o desenvolvimento e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em todos os seus desdobramentos.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Até este momento, consideramos alguns dos desafios e problemas enfrentados pelo professor de línguas em sua formação e posterior prática. Em seguida vimos algumas possibilidades de como podem ser implementadas mudanças para buscar maior congruência entre a teoria para o ensino de línguas e a prática docente na realidade de sala de aula, possibilidades essas que se apóiam no paradigma de formação reflexiva como uma boa forma de impulsionar o desenvolvimento profissional pré-serviço e em serviço. Sobre a relação entre o paradigma reflexivo para a formação de professores e o paradigma comunicativo para o ensino-aprendizagem de línguas, Almeida Filho (2004, p. 7) afirma que são 'produtivamente articuláveis' entre si, e que essa relação deve ser explorada no ensino de línguas e na Linguística Aplicada. Com isso podemos concluir que o que se espera atualmente do professor de línguas é que este aja em conformidade com esses dois paradigmas, que ele seja, portanto, um professor reflexivo e comunicativo. O que significa ser reflexivo e comunicativo em termos claros de demandas na prática? A seguir, listamos três itens para representar o que faz e como age um professor reflexivo e comunicativo

1. **Significa que reflete com vistas a verificar se a sua formação docente lhe oferece uma fundamentação adequada e suficiente para que ele possa atingir os objetivos definidos em forma de competências e habilidades propostas pelo documento oficial de diretrizes para a formação de professores; e avalia a própria prática docente à luz das exigências impostas pela documentação oficial e à luz dos postulados norteadores da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas**.

Para atuar em consonância com os preceitos da Abordagem Comunicativa, o professor deve, como abordado anteriormente neste capítulo, possuir algumas competências mínimas e ser capaz de lançar mão destas competências conforme as situações se forem apresentando. Essas competências podem ser tanto de cunho linguístico-cultural como profissional. Como

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

exemplo, podemos relembrar as competências mínimas[27] propostas por Almeida Filho (1993, 1999), as quais são: (1) Competência Linguístico-Comunicativa; (2) Competência Implícita; (3) Competência Teórica; (4) Competência Aplicada; (5) Competência Profissional.

As DCNs citam, no tópico das competências e habilidades, o "domínio da língua estudada e suas culturas"; a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; a preparação atualizada em conformidade com o que o mercado de trabalho apresenta; o domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino; o domínio dos métodos e técnicas que permitam a transposição dos conhecimentos, entre outros.

Tendo recebido a formação inicial como delineada acima (e mais detalhadamente ao longo deste capítulo) o professor será comunicativo e reflexivo, portanto, habilitado para lançar mão de seus conhecimentos teóricos e linguísticos para proporcionar a seus alunos o desenvolvimento da Competência Comunicativa e de outras habilidades reconhecidas e fundamentadas como importantes no aprendizado de línguas; será também capaz de adaptar-se às singularidades de cada momento da sua prática docente e apto para refletir e avaliar sua prática em contraste com as demandas que lhe são apresentadas e seus próprios objetivos.

2. **Significa ainda refletir para avaliar e julgar se o âmbito institucional é adequado para o desenvolvimento das competências e habilidades que lhe são cobradas pelos documentos de diretrizes oficiais e pela própria prática docente.**

Conforme delineado pelas DCNs, os cursos de graduação devem proporcionar ao professor em formação o desenvolvimento de habilidades que, por fim, se traduzam na aquisição e aplicação das competências necessárias ao bom desempenho profissional. Algumas dessas habilidades e competências citadas são: ser como "interculturalmente

[27] Constantes do quadro na página 65.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

competentes", ter domínio da língua "em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais", ter consciência das variedades linguísticas e culturais, entre outras.

A constante articulação entre ensino, pesquisa e extensão (e de forma mais ampliada inclui-se também a pós-graduação) é apontada como um modo de se alcançar uma formação que supra os interesses e expectativas do formando e que seja mais adequada às demandas do mercado de trabalho. Para viabilizar esse objetivo, as DCNs determinam maior flexibilidade na organização dos cursos de Letras, o que garante à IES certa medida de autonomia para definir o perfil profissional, a carga horária, as atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

O professor comunicativo e reflexivo, ao se deparar com a realidade da sua prática docente, será capaz de identificar e avaliar as demandas que lhe forem apresentadas, tanto pelas instituições de ensino em que trabalha como por seus próprios alunos e por terceiros envolvidos no grande processo de ensino-aprendizagem. Ao perceber tais demandas sobre sua atuação profissional poderá julgar que competências e habilidades se lhe fazem necessárias na dada situação e será capaz de avaliar ainda se sua formação inicial lhe proporcionou as habilidades e competências necessárias.

3. **Significa, por fim, avaliar também se a grade curricular do curso de licenciatura está adequada e organizada de forma tal a levá-lo a adquirir e desenvolver as habilidades e competências necessárias ao exercício da profissão proposta pelo curso de graduação.**

O currículo é compreendido como mais amplo, abarcando, além das disciplinas convencionais, também o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos. A concepção desse currículo, segundo as DCNs, é de competência do colegiado de Letras. Com isso, recai sobre a Universidade a responsabilidade de estabelecer currículos que

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

proporcionem aos professores em formação o desenvolvimento de todas as habilidades e competências aqui já mencionadas como fundamentais para uma boa formação inicial e para o posterior exercício profissional com a formação continuada. Para alcançar essa meta, a grade curricular pode contar com outras atividades acadêmicas além das disciplinas convencionais, atividades essas que visam a proporcionar mais contato com a prática e com pesquisa e extensão e, posteriormente, a pós-graduação.

Com esses aspectos da estruturação da grade curricular em mente, podemos relembrar que o professor reflexivo, quer em formação quer em serviço, deverá ser capaz de considerar tais aspectos e avaliar se estão presentes em sua formação inicial e como determinaram sua preparação para atuar em conformidade com as demandas contemporâneas para o professor de línguas.

Acreditamos que, de forma geral, os três pontos anteriormente delineados representam uma síntese do que deve ser a prática do professor de línguas reflexivo e comunicativo. Com esses três pontos em mente, adicionando-se as considerações teóricas feitas neste capítulo, criamos um pano de fundo que servirá de base para a investigação desta pesquisa. Investigaremos três cursos de graduação para formação de professores de línguas em contraste com essa base teórica de como deve ocorrer a formação desse professor e para que tipo de atuação ele deve ser preparado. Investigaremos aspectos da reflexão do professor em formação sobre fatores centrais que condicionam e viabilizam o desenvolvimento, neste professor em formação, das competências necessárias para sua prática docente, bem como sua capacidade de auxiliar o desenvolvimento, em seus alunos, da Competência Comunicativa.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA

"Trata-se de compreender problemas que surgem no campo do social,
a fim de eventualmente contribuir para sua solução"
(LA VILLE e DIONNE, 1999, p. 41).

O presente capítulo abordará os princípios metodológicos e as características fundamentais da pesquisa qualitativa, especificamente do estudo de caso, e explicitará como ele se aplica à pesquisa proposta, que pretende contribuir para a compreensão de como os cursos de graduação para professores de línguas os estão formando para ensinar língua e cultura dentro das demandas do paradigma contemporâneo da Abordagem Comunicativa, e como esses professores se sentem na prática em relação aos mesmos aspectos.

Para tanto, discorro acerca das bases metodológicas para o estudo de caso na pesquisa qualitativa e apresento o contexto da pesquisa e os participantes. Por fim, descrevo os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta e a análise de dados.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa científica, segundo Chizzotti (2006, p. 19), se caracteriza pela "busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade". Para

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

realizar essa busca, são colhidas informações por meio de observações atentas ou de outros recursos adequados para se conseguir os dados que fundamentam as afirmações mais amplas.

Dentro das pesquisas sociais e humanas, o paradigma qualitativo tem sido o mais adotado. Bogdan e Biklen (1998, *apud* VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 220) afirmam que os pesquisadores qualitativos buscam investigar o que os participantes da pesquisa estão vivenciando, como estes interpretam suas experiências e como estruturam o mundo social no qual vivem.

Para Lüdke e André (1986, p. 2) a pesquisa em educação deve se situar dentro das atividades do profissional e deve se aproximar do dia-a-dia do educador para tornar-se instrumento que enriqueça seu trabalho. As autoras assinalam ainda que, na busca pelo conhecimento científico, a pesquisa está sempre marcada pelos sinais do seu tempo e comprometida, portanto, com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. Uma confirmação disso pode ser vista no crescente interesse por temas relacionados a aspectos sociais, culturais, políticos e históricos na pesquisa em Linguística Aplicada e em áreas afins (DUFF, 2002, p.19). Comentando ainda sobre pesquisa em educação, Lüdke e André (*op. cit.*, p. 5) afirmam que o que ocorre "é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo". Em seguida, as autoras listam abordagens metodológicas qualitativas, com "soluções metodológicas", que consideram responder às necessidades das pesquisas em educação. Dentre tais abordagens qualitativas, a considerada mais adequada para as necessidades da investigação proposta pela pesquisa relatada nesta dissertação é o estudo de caso.

O tema geral de investigação apresentado para a pesquisa descrita neste projeto é bastante amplo, e apenas esta pesquisa não esgotaria as possibilidades, tampouco as necessidades, de investigação impostas pelo tema. Para ilustrar, a partir de um diagnóstico sobre como os cursos de graduação estão preparando os professores para entender a

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

relevância e o lugar do ensino de cultura no ensino de línguas e como isso deve ser feito, novas pesquisas poderão ser realizadas, por exemplo, buscando possíveis encaminhamentos e formas de solucionar os problemas encontrados. Essa característica identifica a pesquisa aqui proposta como uma pesquisa exploratória, a partir da qual outras pesquisas poderão se desenvolver em temas correlatos. É, portanto, "a primeira etapa de uma investigação mais ampla" (GIL, 2008, p. 27).

3.2 O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso é indicado para pesquisas que pretendem investigar fenômenos específicos ou unidades de análise das quais o pesquisador consegue ver as fronteiras claras. Faltis (1997, p. 145) afirma que o interesse primário é o caso em si, podendo o estudo de caso ser de intervenção, quando se propõe a investigar que efeitos a intervenção teria nos participantes, ou interpretativo, quando não há intervenção.

Por meio do estudo de caso pode-se chegar a um conhecimento "amplo e detalhado" (GIL, *op. cit.*, p. 58), uma vez que o estudo de caso investigará o fenômeno dentro do seu contexto de realidade. Nunan (1997, p.78) observa que os achados do estudo de caso podem ser usados imediatamente para uma variedade de objetivos, dentre os quais alista: aprimoramento de pessoal, *feedback* para a instituição, avaliação de formação e criação de políticas educacionais. Citando Cohen e Manion (1985, p. 120), Nunan (*op. cit.*, p.77) apresenta ainda outras características do estudo de caso:

> O pesquisador do estudo de caso observa as características de uma unidade individual [...] O objetivo de tal observação é fazer um exame profundo e

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

> analisar a intensidade de fenômenos multifacetados que constituem o ciclo de vida da unidade a fim de estabelecer generalizações acerca da população mais ampla à qual a unidade pertence.

O estudo de caso tem sido usado como abordagem de pesquisa em diversas áreas das ciências sociais, com pequenas variações de acordo com os objetivos específicos propostos. Os objetivos da presente pesquisa se assemelham aos do estudo de caso realizado em Administração, onde a pesquisa investiga o funcionamento de uma instituição e determina focos de mudança ou intervenção (ANDRÉ, 2005, p.31).

As elucidações acerca dos tipos de pesquisa, as especificações a respeito de pesquisas de estudo de caso e, ademais, a natureza das perguntas de pesquisa formuladas apontam para a escolha de estudo de caso como o melhor referencial metodológico para a pesquisa aqui relatada. Acredito que tal metodologia tenha ajudado a lançar luz sobre como o professor de línguas é formado, e a responder à pergunta sobre se sua formação acadêmica lhe oferece as ferramentas e competências necessárias para atuar de forma satisfatória dentro preceitos da Abordagem Comunicativa, com a devida compreensão de que a cultura constitui a língua e é por ela constituída e das implicações disso para o processo de ensino-aprendizagem.

3.3 AS QUESTÕES ÉTICAS

Na segunda metade do século passado houve um aumento nos debates acerca das questões éticas nas pesquisas, e alguns avanços tem sido feitos. Por exemplo, convencionou-se tratar as pessoas que se dispõem a colaborar com a pesquisa de participantes, e não mais informantes ou sujeitos de pesquisa. Essa convenção surgiu a partir de um melhor entendimento do papel dessas pessoas na pesquisa, não apenas como sujeitos passivos, mas

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

agora como agentes ativos que contribuem em grande medida para o andamento e sucesso da investigação realizada.

Segundo Schüklenk (2005, p. 36), outro bom resultado dos debates sobre a ética na pesquisa é o uso do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Esse termo exige a informação prévia dos participantes, de forma que, ao assinar tal documento, eles expressam que partilham dos interesses do pesquisador e concordam em participar na pesquisa fornecendo as informações, documentos e demais materiais necessários para a realização da pesquisa.

Uma vez tendo achado os participantes da pesquisa, vale lembrar que é de grande importância garantir-lhes a privacidade. Para isso, lança-se mão do uso de pseudônimos, de forma a preservar a identidade dos participantes (SANTOS, 2009, p. 164). Para a realização desta pesquisa fizemos questão de colocar em prática todos esses preceitos éticos.

3.4 O CONTEXTO, AS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS DOCUMENTOS

Esta pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2009 e no primeiro semestre de 2010 na Universidade de Brasília. A escolha dessa Universidade justifica-se porque, além de ser uma universidade pública de prestígio, trata-se de uma instituição com um número significativo de cursos de licenciatura para formação de professores de línguas e está entre as mais procuradas para o ingresso daqueles que pleiteiam participar em um curso de formação docente.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

O Instituto de Letras da Universidade de Brasília oferece cinco cursos de licenciatura plena para formar professores de língua estrangeira e de segunda língua. Desses cursos foram escolhidos três que consideramos ter maior expressividade em número de professores formados e atuantes como tal, a saber, os cursos de Letras Licenciatura em Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa.

Para cada curso foram selecionadas três professoras em formação que estavam cursando o último semestre do curso com as disciplinas de estágio, ou professoras formadas há menos de um ano e que estão exercendo o magistério, e uma professora formadora que fosse responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado. De forma que para cada curso de Licenciatura temos um total de quatro pessoas convidadas a participar da pesquisa, perfazendo um total de 12 participantes.

Ao longo dos dois semestres em que ocorreu a coleta de dados para a realização desta pesquisa, procuramos entrar em contato com as participantes com o perfil descrito acima. Primeiramente buscamos contatar as professoras formadoras, entendendo que estas poderiam nos direcionar para as professoras em formação. Isso de fato ocorreu, as três professoras formadoras contatadas inicialmente nos indicaram algumas de suas alunas que poderiam colaborar com a pesquisa. Após a indicação, as professoras em formação prontamente responderam ao questionário e nos devolveram na data combinada sem qualquer contratempo.

Entretanto, das três professoras formadoras contatadas inicialmente, apenas uma participou de fato da pesquisa entregando seu questionário respondido. A segunda professora formadora recebeu o questionário, mas não o entregou respondido, apesar de termos feitos grandes esforços para contatá-la pessoalmente, por e-mail e por telefone. Disse simplesmente que não estava com tempo e por isso não tinha respondido o questionário ainda. No caso da terceira professora formadora, assim que foi explicado a ela de que se tratava a pesquisa, esta se recusou a participar, alegando que o ‘tipo de pergunta exigia reuniões com todos os

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

professores da área para que a informação fosse fidedigna e imparcial e que no momento eles não têm esse tempo disponível, e que há uma reforma curricular em andamento que invalidaria, até certo ponto, qualquer resposta dada hoje".[28]

Diante da situação descrita, para conseguirmos completar o quadro de participantes necessárias à pesquisa precisamos recorrer, ainda que tardiamente, a outras professoras formadoras. Destas, conseguimos a colaboração de apenas uma professora que está ministrando a disciplina de Estágio Supervisionado e, portanto, pôde responder o questionário de forma completa. A última professora formadora, no entanto, no pôde responder todas as questões porque não ministra a disciplina de Estágio Supervisionado. Queremos frisar que foi necessário recorrermos a essa última professora, mesmo diante da "limitação" de sua atuação, para completarmos o quadro de participantes necessárias.

Além das participantes acima descritas, esta pesquisa conta ainda com a análise documental, que abarcou os seguintes documentos:

1. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, estabelecidas pela Resolução CNE/CES No. 18/2002 e disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC na sua página na internet;
2. Base teórica que abrange os componentes mínimos necessários para os cursos de formação de professores de língua estrangeira/segunda língua contemporâneos.

Gil (2008, p. 147) afirma que, muitas vezes, apenas por meio dos documentos se torna possível a realização de uma pesquisa. Isso se aplica em parte à investigação aqui proposta, uma vez que tais documentos formaram a base necessária para a compreensão e a sistematização dos elementos fundamentais para a estrutura de um curso de formação de professores de línguas, conforme estabelecido por pesquisas e estudos teóricos recentes e de acordo com os parâmetros do Ministério da Educação. A partir da obtenção dessas

[28] Essa resposta me foi dada pela professora por e-mail.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

informações, procedemos à verificação e à análise proposta pela pesquisa, a saber, se esses elementos considerados fundamentais na formação do professor de línguas estão, de fato, presentes nos cursos de formação docente.

Os documentos e as participantes anteriormente citadas, que compõem o universo de dados coletados, são considerados adequados às necessidades e objetivos desta pesquisa no sentido de que forneceram dados suficientes como base para a análise e nos levaram a conclusões válidas, as quais, esperamos, possam vir a contribuir para o contínuo aprimoramento da formação docente e, por conseqüência, do processo de ensino-aprendizagem.

3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

3.5.1 Os questionários

A fim de obter parte dos dados necessários para a investigação aqui proposta, utilizamos questionários abertos. Esses questionários foram aplicados para verificar pontos específicos e buscar alcançar uma visão geral das informações e pontos de vista fornecidos pelas participantes. As questões foram abertas porque assim dão ao participante certa medida de liberdade ao se expressar. Nas palavras de Nunan (1997, p.143), o participante “pode decidir o quê dizer e como dizer”.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Os questionários para as professoras em formação têm um total de 27 perguntas, sendo 26 perguntas abertas e apenas uma pergunta fechada com quatro alternativas, três fechadas e uma última aberta, para o caso de a participante sentir necessidade de expressar uma opinião não contemplada pelas alternativas. Algumas perguntas em sequência foram criadas propositalmente parecidas ou redundantes com a intenção de confirmar a resposta e verificar a coerência do pensamento exposto e da informação fornecida nas respostas. Como exemplo, vide as questões 3 e 4; 21 e 22.

Para o conteúdo das perguntas escolhemos amostras ou exemplos de elementos fundamentais para a formação de professores de línguas, como exposto na Resenha Teórica. Por meio do questionário, buscamos colher das participantes dados que nos indicassem que conhecimento e domínio elas têm de certos conceitos considerados fundamentais para um professor comunicativo. Procuramos também verificar nas participantes o nível de segurança e contentamento com relação ao ensino teórico e à prática de estágio oferecidos pelo curso em contraste com as demandas que lhes são apresentadas em sua prática docente. Apresentamos a seguir uma lista com tais conceitos teóricos básicos e as correspondentes questões em que foram abordados.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Conceito	Questões em que foi abordado
Papel do professor	1
Competências do professor	2 e 5
Abordagem Comunicativa	3 a 5
Competência Comunicativa >> Subcompetência Linguística	6 a 8
Competência Comunicativa >> Subcompetência Sociocultural	9 a 12
Competência Comunicativa >> Subcompetência Pragmática	13 a 15
Competência Comunicativa >> Subcompetência Estratégica	16 a 18
Ensino da Competência Comunicativa	19 e 20
Observações de Estágio	21 e 22
Língua e cultura	23 a 25
Elementos socioculturais	26 e 27

(Quadro 3.1 – Conceitos teóricos e questões abordadas no questionário para professoras em formação)

Os questionários formulados para as professoras formadoras, por sua vez, contêm 20 questões. Algumas questões são as mesmas incluídas nos questionários para as professoras em formação. Foram acrescentadas perguntas sobre como as professoras formadoras avaliam o curso quanto à base teórica oferecida e às oportunidades de prática para que os professores em formação sejam preparados para dominar o ensino da Competência Comunicativa. Segue-

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

se um quadro com uma demonstração de como as questões foram divididas conforme os conceitos teóricos abordados.

Conceito	Questões em que foi abordado
Abordagem Comunicativa	1 a 4
Competência Comunicativa >> Subcompetência Linguística	5 a 7
Competência Comunicativa >> Subcompetência Sociocultural	8 a 11
Competência Comunicativa >> Subcompetência Pragmática	12 a 14
Competência Comunicativa >> Subcompetência Estratégica	15 a 17
Ensino da Competência Comunicativa	18
Observação de Estágio	19 e 20

(Quadro 3.2 – Conceitos teóricos e questões abordadas no questionário para professoras formadoras)

Encontram-se anexados ao final deste compêndio os questionários que foram originalmente entregues às professoras em formação e às professoras formadoras.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

3.5.2 Sistema de análise dos dados

O sistema de análise qualitativo é um sistema complexo que exige bastante cuidado do pesquisador para a elaboração. Há uma busca de apreensão profunda de significados "nas falas, nos comportamentos, nos sentimentos, nas expressões interligadas ao contexto [...] A função desse sistema é apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar diferentes significados de experiências vividas" (ROSA e ARNOLDI, 2006, pp. 65, 66).

O pesquisador deve proceder à análise com bastante bom senso e delicadeza, já que estará fazendo a análise da fala dos sujeitos inseridos no seu próprio mundo de vivência e relacionados a ele. Conforme representada por Lüdke e André (1986, p. 45), a análise de dados é a fase na qual são trabalhados os dados e o material obtido ao longo da pesquisa. O pesquisador fará, por meio do processo de codificação, a elevação de dados brutos a um nível conceitual, no qual os códigos são os conceitos derivados do processo de codificação (CORBIN e STRAUSS 2007, p. 66).

Para realizar essa análise, é necessário organizar os dados, dividí-los em partes e relacionar essas partes para buscar identificar tendências e padrões relevantes. Por conseguinte, essas tendências e padrões são novamente avaliados, agora em um nível de abstração mais aprofundado. Rosa e Arnoldi (*op. cit.*, p. 67) afirmam que a sistematização dos dados

> exige, inicialmente, a impregnação do conteúdo pelo pesquisador, [...] seguindo-se do afunilamento dos resultados em função do referencial conceitual e o contexto da realidade estudada, na procura de regularidades e diferenças nos dados emitidos pelos entrevistados.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

No capítulo teórico foi feita uma consideração acerca de que elementos fundamentais devem estar presentes em

um curso de formação de professores. Naquele capítulo está registrada a análise documental das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras fornecidas pelo Ministério da Educação e da base teórica que fornece fundamentação para a estrutura dos cursos de Licenciatura em Letras para professores de línguas. Tais elementos discutidos na fundamentação teórica formaram categorias de análise que serviram de base para a avaliação dos dados presentes nas respostas das participantes aos questionários. Essa análise foi feita por meio de uma comparação entre o que é exposto na teoria como uma base necessária para a formação de professores de línguas e o que as participantes declaram ocorrer de fato ao longo de sua formação. A partir desta suma, procedemos à verificação dos elementos quanto a se estão, de fato, presentes nos cursos de formação docente, e em caso afirmativo, como estes se apresentam.

No capítulo seguinte, apresentaremos os dados coletados por meio dos questionários e uma análise desses dados em comparação com a análise das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e a base teórica necessária para o curso de formação de professores de línguas.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo visa a apresentar ao leitor os dados obtidos pela pesquisa e direcioná-lo através da análise e da busca pela compreensão dos resultados da pesquisa. Biasoli-Alves (1998, *apud* ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 67) afirma que é dever do pesquisador descrever todo o procedimento de forma clara, objetiva e sintética.

A princípio está registrada a análise dos dados obtidos através dos questionários aplicados às professoras em formação, nove participantes ao todo. As categorias de análise foram formadas a partir da eleição de elementos representativos de o que deve formar a base teórica e prática do curso de Licenciatura para a formação de professores de línguas, elementos esses já abordados na Resenha Teórica. O quadro 3.1, no capítulo anterior, apresenta as categorias que foram usadas nos questionários.

Em seguida, será apresentada a análise dos dados obtidos dos questionários respondidos pelas professoras formadoras. Esses questionários, tal como os respondidos pelas professoras em formação, serão analisados segundo categorias de análise estabelecidas a partir de elementos presentes na Resenha Teórica. Essas categorias estão listadas no quadro 3.2 do capítulo anterior.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS PROFESSORAS[29] EM FORMAÇÃO (PEF)

4.1.1 Papel do professor

De forma geral, podemos reconhecer nas expressões das participantes a clara noção do papel do professor de línguas como mediador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem, não como o detentor do conhecimento a ser transmitido; o professor é descrito como acompanhando e auxiliando o aluno na aprendizagem. Pode-se perceber também a compreensão de que o objetivo final do processo de ensino-aprendizagem de línguas é a comunicação, e que elementos culturais acompanham a língua. Não há, porém, qualquer menção à idéia da Competência Teórica e à necessidade de o professor ter conhecimentos teóricos nos quais basear sua prática. Seguem-se algumas das expressões que apóiam as análises acima:

> [Excerto 1 PEF]
> Bianca, inglês: "Mediar o aprendizado de uma nova língua/cultura de forma que o próprio aluno possa não somente adquirir conhecimento, mas formar opinião crítica quanto ao aprendizado."
> Kate, inglês: "(...) Não basta ensinar somente a língua, mas é necessário também contextualizá-la."
> Edite, francês: "(...) formar pessoas capazes de se comunicarem e se adaptarem as diversas situações de comunicação."
> Elise, francês: "É contribuir na sensibilização do aluno no aprendizado do língua e da cultura de determinada língua."
> Ana, espanhol: "Orientar o aprendizado do aluno, fazendo a relação entre o estudo e o uso no dia-a-dia."

[29] Todas as participantes são mulheres.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

4.1.2 Competências do professor

As respostas não demonstram evidência clara de que as participantes tenham conhecimento dos fundamentos teóricos para as competências dos professores de línguas, haja vista que não houve menção direta a qualquer uma das competências por nome. Duas participantes citaram algumas das subcompetências constituintes da Competência Comunicativa, como demonstrado pelo excerto abaixo:

> [Excerto 2 PEF]
> Edite, francês: "Acho que além da competência gramatical, um professor deve dominar a competência comunicativa (...)"
> Nicole, inglês: "O professor precisa ter competência comunicativa, gramatical, sociolinguística, intercultural, discursiva e estratégica (...)"

Apesar de não nomearem as competências necessárias ao professor de línguas, todas as participantes mencionaram como imprescindíveis ao professor habilidades e capacidades que podem ser entendidas como componentes da Competência Linguístico-Comunicativa[30]. Seis participantes (dois terços do total) acrescentaram à descrição do que podemos compreender como a Competência Linguístico-Comunicativa os elementos socioculturais como conhecimento necessário ao professor. Isso demonstra que, ainda que implicitamente, as professoras em formação têm consciência da estreita relação entre língua e cultura.

Algumas participantes citaram idéias que podem se aproximar do conceito de Competência Aplicada, ao mencionar "didática" e "saber transmitir o conteúdo". Entretanto, como ressaltado no item anterior, novamente não houve menção, direta ou indireta, a aspectos da Competência Teórica ou à necessidade de compreensão e conhecimento dos fundamentos

[30] Conforme abordado no capítulo da Fundamentação Teórica, a Competência Linguístico-Comunicativa foi definida por Almeida Filho 1993, 1999, como o conhecimento da língua em si e a habilidade de usá-la adequadamente para a comunicação.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

teóricos acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Não identificamos também menção a aspectos da Competência Aplicada, ou a habilidade de aplicar na prática os conhecimentos teóricos. Faltou ainda a menção à necessidade de o professor de línguas estar consciente da importância da formação continuada, do constante aprimoramento profissional, da reflexão e do compromisso ético imposto pela profissão, todos elementos da Competência Profissional.

4.1.3 Abordagem Comunicativa

Podemos concluir que, de forma geral, as participantes demonstram desconhecimento ou falta de clareza na compreensão de o que o conceito da Abordagem Comunicativa abarca. Isso pode ser ilustrado com a expressão de Elise, da Licenciatura em Língua Francesa, que afirmou que considera que a Abordagem Comunicativa seja tratada de maneira satisfatória no seu curso "pois são trabalhados de maneira satisfatória a gramática, a fonética e a pronúncia".

Mesmo sem demonstrar conhecimento profundo dos conceitos fundamentais da Abordagem Comunicativa, as demais participantes são capazes de caracterizar o curso como estruturalista e não comunicativo. Vejamos algumas dessas expressões:

> [Excerto 3 PEF]
> Nicole, inglês: "O curso está mais focado em matérias que garantem ao futuro professor conhecimentos de gramática, vocabulário, literatura... Não há matérias que efetivamente auxiliem no desenvolvimento das competências."
> Edite, francês: "Algumas competências, como a gramatical, são até bem trabalhadas. Entretanto, não existem oportunidades para trabalhar a parte da comunicação."
> Lurdes, espanhol: "[O curso] ainda está muito preso a estrutura e gramática."
> Ana, espanhol: "(...) As disciplinas de literatura e o conhecimento cultural são poucas para tratar de tantos assuntos."

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Em consonância com as expressões anteriores, observamos também que as participantes manifestaram sua insatisfação quanto ao tratamento dado à Abordagem Comunicativa durante o curso. Em uma questão fechada, pedimos que elas avaliassem o currículo do curso quanto a formar professores para atuar dentro dos preceitos da Abordagem Comunicativa, a maioria das participantes escolheu a alternativa que afirma que a Abordagem Comunicativa é tratada em algumas disciplinas, mas não de forma suficientemente abrangente. Uma das participantes escolheu a alternativa de que a Abordagem Comunicativa é apresentada por diferentes professores, em diferentes ocasiões, mas não como parte específica de uma disciplina. As expressões seguintes podem corroborar essa idéia:

> [Excerto 4 PEF]
> Lurdes, espanhol: "Um aprofundamento do conteúdo seria importante e daria mais desenvoltura."
> Ana, espanhol: "Os requisitos e as necessidades da Abordagem Comunicativa não são explicados."
> Nicole, inglês: "A maioria dos conteúdos é abordada de forma superficial."
> Kate, inglês: "O aluno acaba não tendo muito contato com essas modalidades de ensino" e "os alunos deveriam estar mais expostos a essas abordagens desde o início do curso, para que no fim eles a dominem de forma mais satisfatória."
> Bianca, inglês: "Faltam matérias que levem em consideração que o curso de Letras forma, em sua maior parte, professores, e estes devem estar cientes da Abordagem Comunicativa" e "o curso ensina a abordagem apenas na matéria de Metodologia, quando deveria ser tratada desde o início."

Sabemos que a compreensão e a apreensão da Abordagem Comunicativa vão além do desenvolvimento da Competência Comunicativa, envolvem aspectos teóricos e basilares dessa abordagem e o conhecimento de como ela pode ser levada à prática, tais são os elementos que deveriam estar presentes na formação de professores. Entretanto, percebemos as participantes posicionando-se como alunas em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira que têm a expectativa de ter sua Competência Comunicativa bem desenvolvida. Demonstram não estar contentes com a própria Competência Comunicativa, que aparentemente não foi bem desenvolvida ou explorada durante a graduação, alegando que "são poucas as oportunidades

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

para aprender através de situações reais de comunicação" ou que "falta conversação para maior aprofundamento da língua". A partir desses fatores citados, podemos concluir que, ao saírem do curso de formação para a prática docente, essas professoras não se sentem seguras em relação ao domínio da língua em si, porque sua Competência Comunicativa não está suficientemente desenvolvida, e tampouco demonstram ter o conhecimento teórico dos preceitos que envolvem a Abordagem Comunicativa, ou pelo menos de preceitos fundamentais para um ensino comunicativo, a fim de poder lançar mão destes na prática de sala de aula.

4.1.4 Competência Comunicativa > Subcompetência Linguística

Pode-se observar que, de forma geral, as participantes consideram que a Subcompetência Linguística é abordada superficialmente ou de forma fragmentada e esparsa, sem o aprofundamento necessário, como vemos nas expressões a seguir:

> [Excerto 5 PEF]
> Bianca, inglês: "Falta atenção a questões de sintaxe e vocabulário."
> Nicole, inglês: "Não há no curso de Letras Inglês uma matéria que fala da Subcompetência Lingüística especificamente, e é provável que a grande maioria dos alunos do curso sequer saibam definí-la caso sejam questionados sobre o que ela trata. No entanto, de forma bastante diluída e não específica, a Subcompetência Lingüística é apresentada aos alunos do curso."
> Maria, espanhol: "Está muito fragmentada."
> Lurdes, espanhol: "Poderia ser mais aprofundado e ter mais matérias específicas."
> Ana, espanhol: "Faltam disciplinas para aprofundar esses conhecimentos, já que é uma exigência."

Por meio dessas expressões podemos perceber que as participantes apontam para a ausência de identificação clara e objetiva da Subcompetência Linguística e,

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

consequentemente, a ausência de disciplina que trate das bases teóricas dessa competência e de meios para desenvolvê-la para si, professor que deverá ter esta competência para o exercício do magistério, bem como para orientar e auxiliar seus alunos no desenvolvimento da mesma.

Quando perguntamos se a Subcompetência Linguística está contemplada de forma satisfatória no currículo do curso de Licenciatura, Amelie, da Licenciatura em Língua Francesa, afirma que "há apenas uma matéria obrigatória que é a Introdução à Linguística". Com base nessa afirmação, podemos supor que, ao mencionar a disciplina Introdução à Linguística, a participante parece relacionar a Competência Linguística à Linguística como ciência, talvez indicando um entendimento do conceito de "competência linguística" como sendo algo similar ao conceito de "competência teórica", ou seja, o conhecimento que o professor deve a ter de questões teóricas da Linguística. Esse possível entendimento distancia-se do entendimento desejado e adequado, de que a Competência Linguística refere-se ao conhecimento das regras gramaticais, ao domínio do código linguístico e dos elementos lexicais e das regras das classes gramaticais (HYMES, 1971; CANALE e SWAIN, 1980 e CELCE-MURCIA *et alii*, 1995).

Disciplinas citadas pelas participantes como contemplando a Competência Linguística, ainda que parcialmente, são: Morfossintaxe, Expressão Oral e Escrita, Fonética e Fonologia, Fundamentos da Linguística Aplicada e Metodologia. Entre as sugestões de disciplinas que poderiam vir a abordar a Competência Linguística de forma adequada, foram sugeridas disciplinas de literatura de outros países falantes das línguas estudadas que não sejam os "mais conhecidos" ou "dominantes" (suponho que se refiram a Estados Unidos, Inglaterra, Espanha e França) e uma das participantes sugeriu disciplinas da Linguística Aplicada, que atualmente são optativas.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

4.1.5 Competência Comunicativa > Subcompetência Sociocultural

Quando pedimos às participantes que listassem aspectos mais relevantes e centrais da Subcompetência Sociocultural, cinco delas citaram costumes e cultura, outras três participantes citaram aspectos históricos, antropológicos e sociológicos; nas palavras de Nicole, da Licenciatura em Língua Inglesa, "o contexto social e cultural de usos da língua". Percebemos dessas expressões que as participantes demonstram um conhecimento de certa forma adequado acerca de que fatores influenciam o "contexto sociocultural de comunicação", ao qual o falante que possui a Competência Sociocultural bem desenvolvida busca se adaptar na interação comunicativa (CELCE-MURCIA *et alii*, 1995). Outras participantes citaram a relevância desses aspectos centrais da Subcompetência Sociocultural, como sendo "fundamentais" e "muito vastos", e o papel do professor em despertar seus alunos para a existência desses aspectos, entretanto, não chegaram a nomear nenhum desses aspectos. Com essa avaliação, podemos deduzir que, aparentemente, a maior parte das participantes tem um conhecimento razoável de elementos constituintes da Subcompetência Sociocultural.

Ao responder sobre se a Subcompetência Sociocultural é contemplada de forma satisfatória no currículo do curso, seis participantes afirmaram que a Subcompetência Sociocultural "não é tratada de forma direta e clara" ou é abordada "de forma fragmentada ou desvinculada de um contexto, seja ele do país, da região ou da língua", e que isso acontece em poucas disciplinas. Entre as disciplinas citadas como abordando a Subcompetência Sociocultural, ainda que de forma parcial, seis participantes citaram as Literaturas, Culturas e Instituições, e Civilizações. Três participantes citaram disciplinas que tratam da história da língua e dos povos, uma participante relembrou que tais disciplinas de história são optativas. Apesar de as participantes considerarem, como visto anteriormente, que a Subcompetência

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Sociocultural não é tratada de forma satisfatória no curso, a menção a essas disciplinas demonstra que as participantes têm uma razoável compreensão de o que é a Subcompetência Sociocultural e em que disciplinas ela pode ser abordada.

Pedimos, então, sugestões de disciplinas que pudessem abordar a Subcompetência Sociocultural de forma mais aprofundada, três participantes afirmaram que não se faz necessária a inclusão de novas disciplinas, apenas um aprofundamento das disciplinas existente, que poderiam ser distribuídas em mais semestres para possibilitar um tratamento adequado e mais aprofundado do tema, que se mostra muito amplo. Segue a transcrição de algumas dessas sugestões:

> [Excerto 6 PEF]
> Ana, espanhol: "Talvez disciplina sobre história dos países (e não somente da língua), de qualquer forma seria uma ampliação das disciplinas de civilização, que deveriam ser muitas mais, e em vários semestres."
> Maria, espanhol: "Não é uma disciplina, é mais a exploração do tema dentro das disciplinas do currículo."
> Edite, francês: "Na minha opinião não faltam disciplinas. Apenas acredito que falte tempo para um conteúdo como o de civilização de expressão francesa. A abordagem da matéria é feita de forma muito superficial, pois é muita informação para um único semestre."

Com esse panorama delineado acima, podemos perceber que, apesar de avaliarem que a abordagem que o curso de Licenciatura faz dessa subcompetência deixa a desejar, as participantes demonstram uma razoável compreensão da Subcompetência Sociocultural e de como ela poderia ser melhor abordada durante o curso.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

4.1.6 Competência Comunicativa > Subcompetência Pragmática, composta das subcompetências Ilocucionária e Sociolinguística

As participantes se expressaram de forma que nos leva a concluir que a Subcompetência Pragmática não é tratada de forma organizada e sistemática, senão de forma superficial, "tardia" e casual. Algumas alegam ter tido contato ocasional com esses conceitos, por ter sido em disciplinas não-obrigatórias ou dependendo da disposição do professor em abordá-los enquanto lecionava uma dada disciplina. Uma das participantes afirma que não se recorda de qualquer contato com esses conceitos durante o curso. Seguem algumas respostas que comprovam essas afirmações:

> [Excerto 7 PEF]
> Edite, francês: "Acho que essa subcompetência é melhor trabalhada em disciplinas que não fazem parte da grade do francês como matéria obrigatória e sim em disciplinas da tradução (que conta como optativa)."
> Kate, inglês: "Quanto à Ilocucionária honestamente não sei se foi tratada no curso, desconheço com esse nome, pelo menos. Quanto à sociolinguística, há algumas disciplinas que remetem a essa discussão."
> Bianca, inglês: "Os conceitos da pragmática e "register" são tratados tardiamente."
> Nicole, inglês: "Não me recordo, durante os quatro anos de graduação, de ter visto ou ouvido qualquer menção a essa subcompetência."
> Maria, espanhol: "Está presente em algumas disciplinas, mas depende do professor abordá-la ou não."

Quanto a sugestões de disciplinas que poderiam ser incluídas para uma melhor contemplação da Subcompetência Pragmática durante o curso, quatro participantes afirmaram, como em casos anteriores, que não é necessária a criação de novas disciplinas, senão uma reforma nas disciplinas já existentes, um "direcionamento mais aprofundado". Maria, da Licenciatura em Língua Espanhola, opinou que "não são disciplinas o problema, mas a organização, o objetivo e a abordagem; todas poderiam ter essa subcompetência, ou

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

pelo menos a maioria". Uma participante sugeriu disciplinas de Linguística e Linguística Aplicada. Percebemos aqui a identificação da necessidade de mudanças na forma como as disciplinas são apresentadas, a fim de que essa subcompetência possa ser abordada.

Algumas participantes não responderam ou responderam "não sei" a perguntas envolvendo a Subcompetência Pragmática (e suas subcompetências Ilocucionária e Sociolinguística). Avaliamos que tais respostas, em conjunto com as demais respostas analisadas acima, podem indicar o desconhecimento do conceito e de aspectos dessa subcompetência e a consequente impossibilidade de fazer uma avaliação em virtude da falta de contato e de estudos relacionados a essa subcompetência ao longo do curso de graduação.

4.1.7 Competência Comunicativa > Subcompetência Estratégica

Na pergunta sobre a Subcompetência Estratégica, inserimos uma breve explicação, como se segue: "Almeida Filho (2002) lista entre as subcompetências da Competência Comunicativa a Subcompetência Estratégica, que se refere a conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação." Apesar de disponibilizarmos essa informação clara, podemos deduzir, ao examinar as participações nas perguntas sobre a Subcompetência Estratégica, que boa parte das participantes parece entender a Subcompetência Estratégica não como uma subcompetência da Competência Comunicativa, mas como uma competência para professores. Duas participantes afirmaram que essa Subcompetência é abordada na disciplinas de Metodologia, uma delas explicou que "apenas no curso de metodologia" os professores em formação têm contato com tais "técnicas". O uso da palavra "técnicas" pode referir-se a

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

técnicas de ensino, o que confirmaria o entendimento acima mencionado. A seguir, listamos algumas respostas que parecem confirmar o entendimento acima:

> [Excerto 8 PEF]
> Kate, inglês: "Porque não há disciplinas que foquem no desenvolvimento de *estratégias para o ensino de línguas*[31] para compensar a falta do código comunicativo de forma satisfatória, com muito esforço podemos citar uma ou duas disciplinas, mas creio que poderia ser mais focado ao longo do curso. Ex: Compreensão de textos escritos."
> Bianca, inglês: "Apenas no curso de metodologia nós temos contato com tais técnicas."
> Maria, espanhol: "Dentro dos limites e objetivos do curso; digo isso porque muitas estratégias surgirão na vida do acadêmico quando mesmo estiver em um contexto real."

Essas participantes supracitadas afirmaram ainda que algumas disciplinas que contemplam, ainda que de forma parcial, o ensino da Subcompetência Estratégica são: Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira, "nas disciplinas ligadas, direta ou indiretamente, ao estágio", "nas disciplinas de métodos de análise e metodologias". Essa informação corrobora a análise feita no parágrafo anterior.

Algumas participantes expressaram-se de forma diferente. Nicole, da Licenciatura em Língua Inglesa, demonstra compreender a Subcompetência Estratégica como parte da Competência Comunicativa. Suas palavras foram: "Não acredito que nas matérias de graduação tenha visto qualquer menção à Competência Comunicativa ou suas subcompetências de forma direta e específica. Dentre todas as subcompetências, a que menos acredito ter sido mencionada em qualquer momento é a estratégica". Em harmonia com essa declaração, Edite, da Licenciatura em Língua Francesa, afirma: "Sinceramente, não me lembro de nenhuma disciplina que aborde isso. Não conhecia esse conceito até o momento desse questionário (quando fui pesquisar)." Constatamos, então, que as duas participantes que

[31] Grifo da autora.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

souberam distinguir a Subcompetência Estratégica como parte da Competência Comunicativa afirmam não recordar qualquer contato com esse conceito durante o curso de Licenciatura.

Como sugestões de disciplinas para que haja um tratamento adequado da Subcompetência Estratégica, três participantes citaram o aprofundamento das disciplinas existentes, mas não houve especificação de que disciplinas seriam essas, à exceção do comentário de Nicole, da Licenciatura em Língua Inglesa, sugerindo "matérias que tratem mais aprofundadamente de Linguística e Linguística Aplicada". Duas participantes sugerem disciplinas de conversação, nas quais os alunos tenham "contato com pessoas fluentes na língua". Essas sugestões podem indicar uma aproximação do entendimento adequado da Competência Estratégica, que pode ser desenvolvida por meio de conversação juntamente com a orientação e o acompanhamento do professor. Em conformidade com esse entendimento, uma última participante respondeu que deve ser implementada um disciplina que vise "o desenvolvimento dessas estratégias pelo aluno". Entretanto, ela não especificou que disciplina e como esse desenvolvimento pode acontecer.

O que creio que podemos concluir a partir da avaliação feita das participações acerca da Competência Estratégica e das demais subcompetências da Competência Comunicativa é que, de forma geral, a maioria das participantes têm algum entendimento dos diversos conceitos e de como ou em que disciplinas essas subcompetências poderiam ser compreendidas e adquiridas por elas como professoras, para então poderem auxiliar seus alunos. No entanto, este entendimento não está sistematizado e não advém de uma abordagem satisfatória de tais conceitos oferecida pelo curso de Licenciatura. Não percebemos, em nenhum momento, uma completa satisfação em relação ao tratamento dado a essas subcompetências pelo curso.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

4.1.8 Ensino da Competência Comunicativa

Procuramos saber das participantes se consideram que durante o curso puderam construir uma base de conhecimento suficiente para ter bom desempenho no ensino da Competência Comunicativa e suas subcompetências para seus futuros alunos e, também, se estão seguras em relação ao domínio do ensino da Abordagem Comunicativa agora que estão diante da conclusão do curso e iniciando-se na prática do ensino de línguas.

De forma geral, podemos dividir as participantes em dois grupos principais, conforme suas respostas. O primeiro grupo, representado por sete participantes, expressou que sente que o aprendizado que tiveram da Competência Comunicativa e de suas subcompetências foi pouco, insuficiente para torná-las seguras para sua prática. Em alguns casos, as participantes afirmam que esse conhecimento sobre a Competência Comunicativa e suas subcompetências foi complementado por disciplinas optativas ou por experiências e estudos realizados fora da Universidade. As mesmas salientam sua percepção de que o curso não é “exigente” em relação ao ensino da Competência Comunicativa.

O segundo grupo, representado por duas participantes, afirma que durante o curso de Licenciatura aprenderam “um pouco” do que gostariam, mas que esperam continuar a aprender também à medida que ensinam, com a prática docente. Separamos essas expressões em um segundo grupo porque, apesar de também declararem que aprenderam pouco, não percebemos em suas respostas que atribuem esse pouco conhecimento necessariamente às características do curso, mas parecem encará-lo como natural, uma vez que esse conhecimento será complementado pela prática.

A seguir estão relacionadas as expressões que apóiam os entendimentos dos grupos descritos acima, respectivamente:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

[Excerto 9 PEF]

Primeiro grupo
Kate, inglês: “Parcialmente, pois poderia haver mais disciplinas com esse enfoque acerca da Competência Comunicativa e suas subcompetências.”
Nicole, inglês: “O pouco que aprendi sobre essa competência foi adquirido, em sua grande maioria, em matérias fora da grade curricular obrigatória do curso.”
Amelie, francês: “Parcialmente pela UnB e muito pela Aliança Francesa. Na UnB não temos uma política de falar somente em francês tanto nas aulas como nos corredores, o curso não é muito “exigente” no sentido de que não há uma grande cobranças dos professores, aliás, várias matérias nem professor tem.”
Edite, francês: “Acredito que alguns aspectos foram bem trabalhados. Entretanto, não me sinto completamente segura para trabalhar todas as competências dentro de sala de aula.”
Maria, espanhol: “Sinto que faltou um nível de exigência maior, algo que acrescentasse. Tirando a literatura, nas outras matérias me senti estagnada.”
Lurdes, espanhol: “Não consegui uma fluência satisfatória.”
Ana, espanhol: “Ainda faltam alguns conhecimentos a serem aprofundados. Ademais, muitas vezes estudamos alguns conteúdos sem saber depois como aplicá-los”.

Segundo grupo
Bianca, inglês: “O curso me ensinou um pouco do que eu gostaria de aprender e espero alcançar o restante com a experiência profissional.”
Elise, francês: “Na verdade não sabemos tudo e aprendemos, também, quando ensinamos.”

4.1.9 Observações de Estágio

Pedimos que as participantes nos revelassem suas impressões e opiniões quanto às observações de Estágio. Queríamos saber se elas consideram que em suas avaliações os professores levam em consideração o domínio do ensino da Competência Comunicativa. Em resposta, oito participantes afirmaram que sim, apenas uma escolheu “não” como resposta e justificou como se segue: “De forma alguma. Pelos critérios de avaliação apresentados pelo orientador de estágio não há qualquer consideração ao domínio do ensino da Competência Comunicativa e suas subcompetências.”

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Das participantes que escolheram sim, observamos nas justificativas de duas delas a apresentação apenas de características subjetivas das professoras, como “Pelo menos se esforça muito” e “As professoras e coordenadoras são super competentes para isso”. Uma participante afirmou que sim em virtude de o local onde o estágio foi realizado adotar a Abordagem Comunicativa como metodologia de ensino. Percebemos que esses três comentários anteriores não revelam diretamente algo sobre a avaliação que a professora deve fazer da prática de estágio, portanto, acredito que não podemos compreendê-los como respondendo adequadamente à pergunta, de forma que, nesse caso, não alcançamos a resposta que buscávamos.

Outras duas participantes justificaram a escolha do “sim” com expressões genéricas, ou termos vagos, que não fornecem uma resposta específica. Conforme entendemos, essas respostas também não apontam para uma conduta ou prática específica da professora que as avaliou. Seguem-se as expressões:

> [Excerto 10 PEF]
> Elise, francês: “Toda avaliação *deve ser*[32] completa, tanto de domínio da turma como de conteúdo.”
> Edite, francês: “*Acredito* que durante a avaliação o professor busque avaliar todas as subcompetências do estagiário.”

Por fim, avaliamos que a resposta de uma participante aproximou-se mais da informação que esperávamos receber; ela respondeu que “as professoras buscam ver [nelas] uma visão menos tradicional e mais comunicativa”. A resposta, porém, não chegou a explicar o que significa essa “visão comunicativa” ou como as professoras fazem essa avaliação.

A seguir, perguntamos se as participantes consideravam que o domínio do ensino da Competência Comunicativa era devidamente avaliado ou se deveria ser mais enfatizado. A resposta de duas das participantes da Licenciatura em Língua Inglesa indica que a avaliação

[32] Grifos da autora.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

feita pelo professor é correspondente, ou equivalente, ao que é apresentado sobre a Abordagem Comunicativa durante o curso. A resposta da terceira participante parece indicar que, apesar de o professor fazer a avaliação, esta permanece inócua, uma vez que não há suficiente discussão dos resultados. Observamos tais respostas a seguir:

> [Excerto 11 PEF]
> Kate, inglês: "É devidamente avaliado pelo professor, pois como o curso não nos fornece uma base tão enfática a respeito dessas abordagens, o professor deve avaliar proporcionalmente ao que foi ministrado e ofertado durante o curso."
> Bianca, inglês: "Eu creio que seja devidamente avaliado, mas os resultados dessa avaliação são pouco discutidos."
> Nicole, inglês: "Eu acho que o domínio do ensino da Competência Comunicativa e suas subcompetências é pouco enfatizado, mas isso é coerente com o tanto que se fala dessa competência durante os três anos e meio de graduação. Não se faz qualquer menção direta a ela, então, não se exige muito."

Duas participantes da Licenciatura em Língua Francesa consideram que o domínio do ensino da Competência Comunicativa não é devidamente avaliado em virtude do pouco acompanhamento do estagiário pelo professor. Observamos nessas respostas manifestações de insatisfação quanto à assistência prestada pelos professores, o que, pelo que indicam as respostas, se reflete sobre a avaliação do ensino da Competência Comunicativa. Seguem-se as respostas:

> [Excerto 12 PEF]
> Amelie, francês: "Não, não temos um acompanhamento pontual, pelo menos no meu caso, comecei o estágio sem orientação alguma, pois ainda não tinha professor."
> Edite, francês: "Não, pois geralmente o professor de estágio assiste apenas uma ou duas aulas do estagiário durante o semestre. Acredito que isso não é suficiente para avaliar a Competência Comunicativa do estagiário."

As demais participantes afirmam que sim, o domínio do ensino da Competência Comunicativa é devidamente avaliado pelas professoras. Entretanto, não conseguimos agrupar essas quatro respostas para uma conclusão específica visto que são bem diferentes umas das

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

outras. Uma participante respondeu apenas “sim”, mas não justificou. Outra afirmação foi, novamente, que “as professoras e coordenadoras são super competentes para isso”, a qual, conforme citamos anteriormente, não nos fornece dados específicos para uma avaliação do ponto em questão. Seguem-se outras duas respostas que nos fornecem algumas informações:

> [Excerto 13 PEF]
> Maria, espanhol: “É bem avaliado. Eles são pontuais em relação à nossa prática em sala, aquilo que se desvia do objetivo comunicativo é analisado e orientado a mudar.”
> Elise, francês: “O professor de estágio possui ferramentas suficientes para avaliar o futuro professor por meio dos planos de aulas, das provas elaboradas, das observações em sala de aula.”

Nessas duas respostas percebemos nas professoras em formação a noção de que durante o estágio sua prática é avaliada segundo critérios provavelmente claros e que lhes são dados a conhecer. Podemos concluir também que, aparentemente, acontece a posterior discussão da avaliação do estágio e uma correspondente orientação acerca de como ajustar a prática. Assim sendo, percebemos que as participantes demonstram ter diferentes impressões e opiniões acerca da avaliação de estágio.

4.1.10 Língua, cultura e a relação entre elas

Pedimos às participantes que definissem língua, em seguida cultura e, por fim, a relação entre as duas. Das nove participantes, cinco definiram língua como um sistema, de signos, de comunicação ou gramatical. Com exceção de duas participantes, todas mencionaram comunicação e expressão como funções do uso da língua. Seis participantes mencionaram o caráter coletivo e de interação do uso da língua, com expressões como “comunidade de

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

indivíduos", "interação entre os sujeitos", "grupo de indivíduos", "coletividade", "entre seres-humanos", "do país", "entre um povo". Foram citados ainda os aspectos culturais e históricos.

Por meio das expressões citadas acima, percebemos uma compreensão de língua ainda um pouco vinculada aos moldes estruturalistas, mas já caminhando em direção a uma compreensão mais contemporânea em conformidade com o entendimento apoiado por estudos e pesquisas da Linguística Aplicada e de áreas afins. Uma possível tentativa de unificar as ideias apresentadas pelas participantes em uma única definição seria: *Língua é um sistema de signos utilizado para expressão e comunicação que identifica um determinado grupo de pessoas e abrange aspectos culturais e históricos deste povo*.

Para a definição de cultura, as participantes incluíram elementos da Cultura, ou produção cultural, como manifestações artísticas e intelectuais, música e dança. Curiosamente, não houve qualquer menção à Literatura. Entre as respostas figuram ainda elementos referentes à atuação das pessoas dentro da sociedade, como tradições, costumes, manifestações religiosas, comportamentos, posturas, falas, expressões, ditos, provérbios, crenças, valores, identidade, visão de mundo, história, fenômenos sociais, jeito de se comportar, viver e ser, hábitos e costumes. Das nove participantes, oito citaram o caráter coletivo da cultura, o que pode ser percebido pelas seguintes expressões: "[aspectos que] caracterizam/definem um povo", "aspectos de uma sociedade", "elementos sociais comuns a um dado grupo de pessoas", "tudo aquilo que é produzido pelo meio de uma coletividade de pessoas, grupo, raça", "características comuns a um determinado grupo/povo", "expressão da visão, da história (...) que um povo vive e registra". As expressões acima descritas parecem abranger os aspectos básicos presentes nas definições de cultura mencionadas no capítulo da Resenha Teórica, de forma que nos levam a concluir que as participantes demonstram um entendimento razoável de o que é cultura.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Por fim, quanto à relação entre língua e cultura, as participantes mencionaram uma influência direta e recíproca. Entendemos ainda que o uso de algumas expressões parecem buscar ressaltar o grau de ligação entre língua e cultura, expressões como: “inseparáveis”, “intimamente relacionadas” e “interligadas”. Seguem abaixo algumas das expressões mais representativas:

> [Excerto 14 PEF]
> Kate, inglês: “Língua e cultura são instrumentos inseparáveis, a língua é uma expressão da cultura, ambas possuem influência uma sobre a outra.”
> Bianca, inglês: “O uso da língua tem conseqüências na cultura, assim como a cultura também tem o poder de modificar a língua.”
> Nicole, inglês: “Uma língua e sua cultura estão relacionadas de forma direta e uma influencia a outra de forma constante e simultânea.”
> Amelie, francês: “A língua está inserida na cultura e a cultura na língua.”
> Edite, francês: “A língua e a cultura estão intimamente relacionadas. Afinal, a língua carrega consigo toda a cultura de uma sociedade.”
> Ana, espanhol: “A língua de um povo sofre influencia direta de sua cultura, que modifica e adapta à sua realidade.”

Com as considerações feitas acima, e adicionando-se ainda as considerações feitas na Resenha Metodológica, podemos concluir que as respostas indicam que as participantes possuem uma boa compreensão de o que é língua, o que é cultura e qual a relação entre elas.

4.1.11 Elementos socioculturais

Com as duas últimas perguntas procuramos saber das participantes como elas compreendem o conceito de “elementos culturais” e pedimos também que fornecessem exemplos de como alguma disciplina tratou aspectos ou fenômenos socioculturais. Quatro participantes citaram, como elementos socioculturais, aspectos constituintes da Cultura, a saber, literatura, arte, dança, música, filmes; outras citaram culinária, festas e tradições e ainda

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

estratificação social e o caráter histórico/evolutivo dos elementos socioculturais. Observamos que esse entendimento apresentado pelas participantes aproxima-se do que é defendido por linguistas como fundamentação teórica para um ensino comunicativo, conforme apresentado no capítulo da Resenha Teórica.

As disciplinas de Civilização e de Cultura e Instituições foram citadas pelas participantes como tratando de aspectos socioculturais. Uma única participante incluiu na respostas um exemplo de como o professor aborda tais elementos. Edite, da Licenciatura em Língua Francesa, comentou o seguinte acerca das aulas de Civilização Francesa: "O professor tentou ao máximo nos inserir dentro da realidade daquele país. Dentro de sala de aula ele trabalhava com materiais como jornais semanais franceses. A análise desses jornais semanalmente nos permitia ver o que estava acontecendo na sociedade francesa, além de termos a oportunidade de ver as diferentes formas de como a língua pode ser empregada." Outras duas participantes, de forma similar, acrescentaram alguns detalhes depois de citar as disciplinas, como podemos ver a seguir:

> [Excerto 15 PEF]
> Elise, francês: "Civilização Francesa e Civilizações de Expressão Francesa trataram das diferenças dos falantes da mesma língua, de seus costumes e cultura."
> Ana, espanhol: "As disciplinas de Metodologia de Análise de Textos e Usos Especializados tratam desses aspectos socioculturais (...) nos dá noção de que o uso da língua muitas vezes está relacionado a outros sentidos além do literal."

Em contraste com os comentários citados acima, identificamos duas participantes com informações diferentes, que não puderam agrupadas com as anteriores. Uma delas afirmou que não se recorda de nenhuma matéria, como segue:

> [Excerto 16 PEF]
> Nicole, inglês: "Durante o processo de graduação mão me recordo de ter cursado alguma matéria que tenha contribuído para que eu ficasse ciente

nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

> dessa diferença. Consigo perceber essa ciência como algo anterior ao ingresso na UnB, durante meu curso de inglês em instituição particular e pelas experiências adquiridas em viagens e em filmes, seriados, músicas, etc. da língua inglesa."

Outra participante relaciona o conhecimento de fenômenos socioculturais a outros fatores, que não às aulas. Segue o comentário:

> [Excerto 17 PEF]
> Bianca, inglês: "A observação de aulas em instituições públicas e privadas me fez analisar alguns aspectos, práticas e condutas de cada universo, proporcionando um conhecimento maior sobre esses fenômenos socioculturais e as habilidades que demandam de um professor, para que o mesmo lide corretamente com as diferenças em sala de aula."

Essa resposta parece indicar que a participante relaciona os aspectos e fenômenos socioculturais à prática docente em sala de aula e, possivelmente, aos desafios com os quais o professor se depara. A resposta não aponta para uma compreensão de que os elementos culturais são constituintes de uma língua e sua cultura. Essa última resposta guarda relação com a anterior, de Nicole, no sentido de que não identifica no curso, ou em disciplinas específicas, o entendimento e o contato com o conceito de elementos culturais.

Como uma conclusão prévia das participações das professoras em formação podemos observar que elas demonstraram um bom entendimento do papel do professor como facilitador no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Com relação ao entendimento dos fundamentos do ensino comunicativo e das características da Competência Comunicativa, as respostas indicam que, de forma geral, as professoras em formação não demonstram ter um entendimento claro e pontual dos elementos teóricos centrais e da natureza complexa da Competência Comunicativa, com suas subcompetências. Muitas afirmaram repetidamente que determinadas subcompetências lhes eram desconhecidas ou que não foram apresentadas como tais com clareza ao longo do curso.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

A respeito da Subcompetência Sociocultural e dos elementos socioculturais, as participantes, de modo geral, demonstraram ter um conhecimento e entendimento razoável, que poderia facilmente evoluir para a compreensão desejada em consonância com os estudos teóricos mais recentes. Ainda em relação à prática do ensino comunicativo, as participantes, em sua maioria, declararam não sentir-se completamente seguras, tanto em virtude das lacunas presentes na base de sua formação como de falhas por elas detectadas nas observações de estágio.

A seguir, apresentamos a análise de dados dos questionários respondidos pelas professoras formadoras.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS PROFESSORAS FORMADORAS (PF)[33]

4.2.1 Abordagem Comunicativa

As três professoras formadoras concordam unanimemente que o ensino de línguas deve acontecer tendo a comunicação como objetivo principal. Apenas uma das professoras discorda de que a Abordagem Comunicativa dever ser o modelo ou paradigma adotado para o ensino de línguas na contemporaneidade. Sua justificativa é apresentada a seguir:

[33] Uma das professoras argumentou que, por ter sido nomeada há pouco tempo, não se sente apta para responder a perguntas que se refiram a avaliações sobre o curso, as disciplinas oferecidas ou como determinado tema é tratado durante a graduação. Dessa forma, ao abordarmos esses assuntos, incluiremos na análise apenas as respostas de duas professoras formadoras.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

> [Excerto 18 PF]
> Isabel: “A língua deve ser ensinada para a comunicação e, quanto a isso, não há dúvidas. No entanto, na escolha da abordagem ou metodologia a ser utilizada, vários fatores precisam ser considerados, entre estes, os objetivos do curso em questão. Além disso, como destaca Prahbu (1992), o professor deve ter um senso de plausibilidade em suas tomadas de decisões em sala de aula. (...) conforme os objetivos do curso, necessidades e interesses de seus alunos, faria suas escolhas. Além disso, vários fatores influenciam a abordagem de ensinar do professor, como suas experiências de aprendizagem anteriores e suas crenças.”

As outras duas professoras concordam que a Abordagem Comunicativa deve ser o modelo ou paradigma adotado para o ensino de línguas na contemporaneidade. Uma delas justificou que “no mundo globalizado em que vivemos, mostra-se necessário um ensino que vise à comunicação levando em conta o desenvolvimento de competências, orais e escritas”. A terceira professora afirma que “a língua se aprende para a comunicação” e que, nesse contexto, a gramática deve ser aprendida de forma funcional.

Quanto às avaliações relativas ao tratamento dado pelo curso à Abordagem Comunicativa, as duas professoras concordaram que a Abordagem Comunicativa não é apresentada de forma satisfatória pelo curso. Uma delas acrescentou que “ainda há muito caminho por andar”, e a outra professora afirmou que “Ainda nos dias de hoje, muitos professores não compreendem bem o que significa ser comunicativo e muitos ainda se intitulam comunicativos, quando, na verdade, ensinam de forma tradicional”. Sobre o currículo do curso e o oferecimento de disciplinas que tratem da Abordagem Comunicativa, as duas professoras afirmaram que as disciplinas existentes não contemplam de maneira satisfatória a fundamentação da Abordagem Comunicativa e não auxiliam de forma suficiente no desenvolvimento da habilidade de escrita. Uma das professoras citou “as novas disciplinas optativas de Linguística Aplicada” como exceção do que foi dito anteriormente. Seguem algumas partes dos comentários feitos pelas professoras contendo mais considerações acerca das disciplinas:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

> [Excerto 19 PF]
> Isabel: “O currículo é antigo e bastante estruturalista, o que se pode observar até mesmo no modelo que separa as habilidades a serem ensinadas em diferentes semestres ao longo do curso. As disciplinas que tratariam do desenvolvimento de algumas competências importantes para a atuação do professor em uma abordagem mais comunicativa estão concentradas nos últimos semestres e limitadas a uma carga-horária bastante reduzida.
> Lídia: Na disciplina que poderia ser incluído esse aspecto seria na de Metodologia. Mas acredito que deveria se pensar em uma disciplina específica para tratar sobre os estilos e estratégias de aprendizagem, assim como as habilidades e competências.”

Percebemos nessa breve avaliação sobre a Abordagem Comunicativa e o currículo dos cursos de Licenciatura que as professoras têm opiniões congruentes, crêem que as disciplinas presentes no currículo tratam dos preceitos da Abordagem Comunicativa tardiamente e de forma insuficiente.

4.2.2 Competência Comunicativa > Subcompetência Linguística

Como esclarecido anteriormente, acerca das avaliações sobre o ensino da Competência Comunicativa e a Subcompetência Linguística, uma das professoras declarou não estar apta para fazer avaliações, de forma que expressaremos aqui os pontos de vista de apenas duas professoras. O mesmo será verdade a respeito das outras subcompetências da Competência Comunicativa a serem analisadas aqui.

Uma professora considera que a Subcompetência Linguística é contemplada parcialmente no currículo do curso de Licenciatura, e que isso acontece nas disciplinas de Gramática de Língua e Gramática Comparada, Metodologia de Ensino em Língua Estrangeira e Civilização Hispano-Americana. Essa mesma professora acredita, entretanto, que “se deve intensificar mais o trabalho de desenvolvimento da Competência Linguística, principalmente

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

nas disciplinas de teoria e prática". Por fim, sugere Fundamentos da Linguística Aplicada, Formação de Professores por Competências, e Estratégias e Estilos de Aprendizagem como alternativas de disciplinas que poderiam ser incorporadas ao currículo para que a Competência Linguística passe a ser contemplada de forma satisfatória.

A terceira professora afirma que a Competência Linguística não é contemplada, justificando que o currículo do curso é estruturalista e que a língua ainda não é ensinada com o foco na comunicação. Como possibilidade de disciplinas que passariam a contemplar a Competência Linguística, essa professora sugere disciplinas que abordem as quatro disciplinas de forma integrada e que tratem conjuntamente também teoria e prática. Segue parte da resposta onde a professora sugere formas de as disciplinas estimularem o desenvolvimento da Competência Linguística:

> [Excerto 20 PF]
> Isabel: "Acredito que as disciplinas de expressão oral e leitura devam incluir a discussão de temas voltados para questões de ensino de línguas, contribuindo, assim, não apenas para o desenvolvimento da competência lingüística, mas também para a formação prática do aluno. Disciplinas que integrassem também o ensino da literatura com a língua muito contribuiriam para o desenvolvimento da Competência Lingüística, além de contribuírem para uma formação mais completa e abrangente do aluno."

Percebemos das avaliações das duas professoras que há espaço para que a Competência Linguística passe a ser mais enfatizada, possivelmente por meio do fim da distinção entre teoria e prática nas disciplinas de ensino de língua e com a inclusão de disciplinas que forneçam uma base teórica para o ensino de línguas mais atualizada, como as disciplinas da Linguística Aplicada.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

4.2.3 Competência Comunicativa > Subcompetência Sociocultural

Uma das professoras apontou como aspectos importantes da Subcompetência Sociocultural "o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, além da compreensão do contexto social no qual a língua é usada; a questão da adequação ou apropriação dos registros, conforme o contexto da comunicação. Seriam também importantes aspectos como valores, crenças, atitudes e aspectos culturais." Outra professor afirmou que "todos" os elementos socioculturais são importantes.

Nenhuma das duas professoras que responderam sobre a Subcompetência Sociocultural avalia que esta seja contemplada de forma satisfatória nos respectivos cursos de Licenciatura. Seguem suas explicações, com uma ressalva feita pela professora Isabel, do curso de Licenciatura em Língua Inglesa:

> [Excerto 21 PF]
> Isabel: "Os materiais utilizados não parecem satisfazer essa necessidade. No entanto, ao responder essas perguntas, me sinto limitada em relação ao conhecimento que, na verdade, eu possa ter quanto às questões colocadas. Minhas respostas se baseiam no conhecimento das ementas e, talvez, em inferências a partir do material didático utilizado. Não me sinto à vontade para afirmar, categoricamente, que as competências são desenvolvidas de forma satisfatória ou não, por não conhecer, é claro, o que se passa na sala de aula de cada professor e como cada um conduz e desenvolve o conteúdo programático. Na verdade, uma lacuna em nossa licenciatura seria justamente uma maior comunicação e interação entre os professores no que se refere ao planejamento conjunto das atividades, de forma que haja um seqüenciamento e ordenamento das questões a serem desenvolvidas."
> Lídia: "Acho que nas disciplinas de Civilização Espanhola e Hispano-Americana deveria ser amplamente trabalhada essa questão, assim como nas aulas de Literatura."

Percebemos, a partir das expressões anteriores, que as professoras concluem que a Subcompetência Sociocultural não pode estar sendo contemplada de forma satisfatória a partir do que conhecem do currículo e das ementas das disciplinas, uma delas tendo indicado que

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

essa abordagem da Subcompetência Sociocultural possivelmente acontece nas disciplinas de Civilização Espanhola e Hispano-Americana. Quanto a como ou que disciplinas poderiam auxiliar nessa necessidade de ensino da Subcompetência Sociocultural, novamente ambas as professoras afirmam que deve haver a junção de teoria e prática nas disciplinas para o ensino da língua, privilegiando "o desenvolvimento da autonomia e utilização de estratégias de comunicação". Uma delas sugere especificamente as disciplinas Cultura e Sociedade, e Sociolinguística.

É possível concluir, a partir da avaliação acima, que quando a Subcompetência Sociocultural é abordada e ensinada dentro dos cursos de Licenciatura, provavelmente isso ocorre mais por iniciativa individual dos professores do que por uma base curricular que leve necessariamente a isso. É possível que alguns professores tenham compreensão da importância desta subcompetência, de forma que a incluam em suas diversas disciplinas. Entretanto, a partir das observações acima citadas, não podemos afirmar que esse suporte seja oferecido pelo curso e sua estrutura.

4.2.4 Competência Comunicativa > Subcompetência Pragmática

Novamente as duas professoras que responderam acerca da Subcompetência Pragmática avaliam que esta é abordada, como acontece com "toda as competências", "de forma muito precária" e que "pouco tem sido alcançado". Uma das professoras embasa sua resposta com dados de uma pesquisa que realizou recentemente, como vemos a seguir:

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

> [Excerto 22 PF]
> Isabel: “Em recente pesquisa junto a professores em serviço na rede pública, pude constatar que os professores não sentiam ter desenvolvido suficientemente esta competência, deixando registrada essa lacuna em seus relatos nos instrumentos da coleta de dados.”

Como possibilidades de incentivar o desenvolvimento da Subcompetência Pragmática, uma professora sugeriu que “o desenvolvimento da Competência Pragmática deve estar alocado não em disciplinas específicas do currículo, mas deve ser privilegiado e contemplado ao longo do curso, inserido em todas as disciplinas de língua.” Já a outra professora afirmou que todas as competências deveriam ser abordadas “já a partir das aulas de prática oral e escrita” e que a disciplina Pragmática poderia abordar essa subcompetência de forma mais específica.

Concluímos que, de forma geral, as professoras acreditam que as competências devem ser distribuídas ao longo do curso, em disciplinas teóricas e de prática, para que possam ser desenvolvidas de forma integrada e cabal.

4.2.5 Competência Comunicativa > Subcompetência Estratégica

Ambas as professoras consideram que a Subcompetência Estratégica não está contemplada de forma satisfatória no currículo dos cursos de Licenciatura em questão. Uma delas fala de sua experiência quanto ao ensino desta competência, conforme segue:

> [Excerto 23 PF]
> Isabel: “Tenho tentado em disciplinas de expressão oral, buscar desenvolver nos alunos essa competência, mas realmente não posso afirmar que isso esteja ocorrendo no curso como um todo.”

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Para o desenvolvimento desta Subcompetência Estratégica durante o curso, sugerem que “diversas disciplinas, como, por exemplo, as disciplinas de expressão oral, deveriam conter, em seu programa, o desenvolvimento da competência estratégica, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, o desenvolvimento no uso de estratégias.”

Com isso observamos novamente a preferência das professoras por um desenvolvimento conjunto das subcompetências, que elas sejam abordadas em sua totalidade para que os professores em formação possam alcançar o desenvolvimento da Competência Comunicativa como um todo.

4.2.6 Ensino da Competência Comunicativa

Para que o ensino da Competência Comunicativa passe a ser satisfatório e eficiente as professoras formadoras opinam que sejam adotados os seguintes tipos de disciplinas:

- Disciplinas sobre as competências e habilidades necessárias ao professor;
- Disciplinas sobre estilos e estratégias de aprendizagem;
- Disciplinas que propiciem ao aluno o desenvolvimento de uma consciência intercultural;
- Disciplinas da Linguística Aplicada (incluindo disciplinas de Avaliação e Elaboração de Material Didático para o ensino comunicativo, assim como Avaliação da Aprendizagem) que poderiam ser ofertadas, em caráter mais específico, em substituição aos conjuntos de disciplinas ofertadas pela área de Educação;
- Disciplinas de gramática, que hoje são apresentadas de forma isolada, que passassem a privilegiar o contexto e o ensino da cultura;

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Observamos nas respostas de ambas as professoras a necessidade de o currículo dos cursos de Licenciatura darem maior ênfase ao embasamento teórico para o ensino de línguas comunicativo, também para o ensino de cultura e da Competência Intercultural, bem como da contextualização do ensino de línguas para que incentivar a prática dos professores em formação de modo que estes consigam auxiliar seus alunos em alcançar o desenvolvimento pleno da Competência Comunicativa.

4.2.7 Observação de Estágio

Como exposto no Capítulo Metodológico, por causa de dificuldades na coleta de dados que fugiram ao nosso controle, das três professoras formadoras participantes, apenas uma está ministrando a disciplinas de Estágio Supervisionado. Portanto, poderemos registrar aqui apenas a participação desta única professora.

Esta professora formadora afirma que são constatados “muitos” déficits no domínio do ensino de uma ou mais das subcompetências que compõem a Competência Comunicativa. Ela afirma: “Os estagiários acreditam que saber ensinar a LE se reduz ao ensino da gramática, por essa razão concentram sua atenção nesse aspecto. As demais competências e subcompetências não são observadas. Na verdade, como não foram desenvolvidas durante o curso, não há como detectá-las.” Vemos, com isso, que é provável que ao fim do curso de Licenciatura a maioria dos professores recém-formados estejam espelhando o que lhes foi ensinado ao longo do curso e, assim, apresentam uma forma de ensinar estruturalista, fortemente voltada para o ensino de gramática.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Quanto à sua própria avaliação nas disciplinas de Estágio Supervisionado, a professora afirma que, no seu caso, busca fazê-la "de forma muito flexível, pois não podemos cobrar aquilo que não foi dado". Mais uma vez percebemos no depoimento da professora a lacuna deixada pela estrutura do curso, que fica mais claramente observável nos estágios finais onde ocorre a prática. Esse quadro impossibilita à professora da disciplina de Estágio Supervisionado exigir dos professores em formação um ensino comunicativo, visto que este não esteve presente em sua formação.

Observamos por parte das professoras formadoras uma clara percepção de que o currículo e a estrutura dos cursos de Licenciatura não podem ser descritos como comunicativos ou como estando em consonância com a produção da teoria contemporânea para o ensino de línguas. Como professoras formadoras demonstram ter clareza na compreensão de quais são as lacunas apresentadas pela estrutura do curso, entendem que estas devem ser sanadas com brevidade, e se mostram ainda plenamente capazes de indicar como essas deficiências podem ser corrigidas. Demonstram também que buscam, em sua prática docente individual, esforçar-se para compensar, da forma como podem, essas falhas e buscam orientar seus alunos em direção ao desenvolvimento da Competência Comunicativa e da compreensão geral de o que o ensino comunicativo abrange. Podemos afirmar ainda que, ao contemplarmos as expressões das professoras que colaboraram como esta pesquisa, torna-se nítida a necessidade de uma reforma curricular que possa vir ao encontro das necessidades contemporâneas apresentadas aos professores de línguas, a saber, que ensinem seus alunos para a comunicação e que os faça ver a comunicação a ser alcançada como uma forma de encontro entre diferentes "sujeitos-mundos culturais diversificados" (MENDES, 2008, p. 58)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo são feitas as considerações finais e conclusões em quatro seções. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa e procuro responde-las à luz das considerações dos dados coletados feitas no capítulo anterior e dos pressupostos teóricos abordados no capítulo da Fundamentação Teórica. Em seguida, procuro apontar possíveis contribuições desta pesquisa para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na terceira seção considero as limitações deste estudo e, por fim, apresento sugestões de temas correlatos para futuras pesquisas.

5.1 AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Neste estudo, buscamos investigar a formação oferecida por três cursos de Licenciatura do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, quanto a se esta corresponde ao que postula e exige o paradigma comunicativo contemporâneo, ou seja, procuramos saber se estão presentes nos cursos de formação elementos suficientes que garantam ao professor recém-formado uma base de conhecimento teórico e oportunidades de prática satisfatórias que lhe permitam atuar com segurança para um ensino de línguas comunicativo. Para tanto, procuramos responder às três perguntas de pesquisa propostas na Introdução deste trabalho. Abordaremos cada uma delas a seguir.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

5.1.1 Os preceitos fundamentais para a Abordagem Comunicativa e para o ensino da Competência Comunicativa são abordados de forma consistente durante o curso de Licenciatura?

Conforme analisado no capítulo anterior, os dados analisados indicam que não é oferecida pela estrutura do curso de Licenciatura tal base sólida que deveria tornar os professores recém-formados aptos para praticar um ensino de línguas comunicativo. Afirmamos isso com base nas respostas específicas acerca de alguns dos elementos fundamentais constituintes da base teórica para o ensino comunicativo e, ainda, de perguntas relativas à Competência Comunicativa e suas subcompetências.

Segundo o documento de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, os cursos devem proporcionar aos egressos o desenvolvimento das habilidades necessárias para alcançar a competência desejada para o bom desempenho profissional. Ademais, especifica que os professores formados deverão, entre outras coisas, ter domínio dos métodos e técnicas que permitam a transposição dos conhecimentos para diferentes níveis de ensino. Ao comparamos essa exigência com as respostas das professoras em formação, percebemos, de forma geral, um desconhecimento de conceitos básicos, como, por exemplo, das competências necessárias a um professor de línguas. Como vemos no capítulo da Apresentação e Discussão dos Dados, as respostas das professoras em formação não demonstraram conhecimento da distinção entre as competências constituintes da Competência Comunicativa e as Competências necessárias aos professores de línguas[34]. As professoras formadoras, por sua vez, apontam para a necessidade de criação de disciplinas Formação de Professores por Competências, o que possivelmente corrobora a indicação desta lacuna na estrutura do curso,

[34] Na página 65 há um quadro demonstrativo de tais competências, conforme postuladas por Almeida Filho, 1993, 1999.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

que parece não estar formando professores conscientes de que competências precisarão lançar mão durante sua prática.

Em contraste com o anteriormente exposto, as participantes demonstraram um bom entendimento do papel do professor de línguas, como alguém que medeia e facilita o processo de ensino-aprendizagem, não como o detentor absoluto do conhecimento a ser transmitido. Detectamos ainda a compreensão de que o objetivo final do processo de ensino-aprendizagem de línguas é a comunicação, e que elementos culturais acompanham a língua. Tais pontos de vista estão mais próximos do que é proposto pelo paradigma contemporâneo e mostram-se paralelos às expressões das professoras formadoras, que afirmaram unanimemente que o ensino de línguas é para a comunicação. Podemos criar aqui a hipótese de que esse entendimento claro por parte das professoras formadoras possivelmente foi transmitido às professoras em formação ao longo do curso, em diferentes disciplinas e de diversas maneiras, talvez não necessariamente previstas pelo currículo do curso.

Em suas definições para língua, percebemos uma compreensão ainda um pouco vinculada aos moldes estruturalistas, mas já caminhando em direção a uma compreensão mais próxima do entendimento apoiado pelo paradigma comunicativo, conforme demonstrado no capítulo de Apresentação e Discussão dos Dados. Para a definição de cultura, as participantes incluíram acertadamente diversos elementos constituintes da cultura de um povo, e quanto à relação entre língua e cultura, as participantes mencionaram uma influência direta e recíproca. Tais dados nos levam a concluir que as participantes demonstram um entendimento razoável de o que é cultura. Novamente, imaginamos que se este entendimento próximo do desejado não tenha sido obtido por meio de disciplinas estabelecidas para tanto, possivelmente é fruto da interação com os professores formadores que têm uma visão clara de tais aspectos e transmitiram-nos a seus alunos em formação.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Com relação à Abordagem Comunicativa, a compreensão de seus preceitos fundamentais e a capacidade de praticar um ensino comunicativo, observamos que, pelas respostas, as participantes não demonstram ter clareza desses conhecimentos. Ainda assim, algumas participantes foram capazes de caracterizar o curso como estruturalista e não comunicativo, e manifestaram sua insatisfação quanto ao tratamento dado à Abordagem Comunicativa. Ademais, de forma geral, demonstram não estar contentes com a própria Competência Comunicativa, que aparentemente não foi bem desenvolvida ou explorada durante a graduação. As expressões das professoras formadoras corroboram com esse posicionamento quando concordaram que a Abordagem Comunicativa não é apresentada de forma satisfatória pelo curso. Vale relembrar o comentário específico de uma delas: "Ainda nos dias de hoje, *muitos professores não compreendem bem o que significa ser comunicativo e muitos ainda se intitulam comunicativos*[35], quando, na verdade, ensinam de forma tradicional." Os professores a que ela se refere aqui são professores formadores. Dessa forma, podemos ver que as expressões das professoras em formação encontram respaldo nas avaliações feitas pelas professoras formadoras e podemos chegar à conclusão de que, ao concluírem o curso de formação e iniciarem a prática docente, as professoras não sentem que sua Competência Comunicativa está suficientemente desenvolvida e tampouco demonstram ter o conhecimento teórico dos preceitos fundamentais para um ensino comunicativo.

5.1.2 Ao concluirem o curso de Licenciatura, os professores egressos compreendem bem a natureza complexa da Competência Comunicativa, e de suas diferentes subcompetências interrelacionadas?

[35] Todos os grifo neste capítulo são feitos por mim.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras postulam que os professores formados devem ter o "domínio da *língua estudada e suas culturas*"; ter domínio do uso da língua portuguesa e/ou estrangeira, nas suas diferentes manifestações; ter *percepção de diferentes contextos interculturais*. Podemos entender esse requisito como traduzindo a necessidade de o professor de línguas formado ter um bom domínio da Competência Comunicativa e de suas subcompetências, compreendendo o que são cada uma delas e como se manifestam.

Comparando esse requisito com as respostas das participantes, podemos afirmar que não há evidência clara nas respostas de que as professoras em formação compreendam bem a natureza complexa da Competência Comunicativa e sua interrelação com as subcompetências. Detectamos, como característica da estrutura dos cursos de Licenciatura uma supervalorização dos aspectos gramatical em detrimento das outras facetas da Competência Comunicativa. De modo geral, as participantes identificaram que a Competência Comunicativa e suas subcompetências não são tratadas de forma organizada e sistemática, mas de forma superficial e casual. Algumas afirmam ainda que o contato mais objetivo e claro que tiveram com tais conceitos foi ao longo do curso em disciplinas não-obrigatórias ou em função da iniciativa individual de alguns professores em abordar tais conceitos em diferentes disciplinas, ou até mesmo por estudos realizados fora da Universidade.

As opiniões das professoras formadoras estão em consonância com as das professoras em formação, visto que afirmaram que as subcompetências são contempladas parcialmente ou que algumas nem chegam a ser contempladas, e confirmam a opinião de que o currículo do curso é estruturalista e que a língua ainda não é ensinada com o foco na comunicação. As professoras formadoras sugeriram que disciplinas hoje optativas fossem incorporadas ao currículo para que a Competência Linguística passe a ser contemplada de forma satisfatória, o que confirma a declaração de algumas participantes de que foi nessas disciplinas o contato

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

mais proveitoso com os conceitos relativos à Competência Comunicativa e suas subcompetências.

5.1.3 Os professores no fim de sua formação inicial compreendem as subcompetências da Competência Comunicativa em sua natureza e o conteúdo, e sabem como abordá-las para o ensino comunicativo na prática?

Optamos por abordar nos questionários aplicados as Subcompetências Linguística, Sociocultural, Pragmática e Estratégica, como representativas para as demais subcompetências constituintes da Competência Comunicativa. De forma geral, as participantes consideram que as subcompetências são abordadas de forma fragmentada e esparsa, sem o necessário aprofundamento.

Acerca da *Subcompetência Linguística*, as professoras em formação indicam que não há nas disciplinas uma identificação clara e objetiva desta subcompetência e, consequentemente, não acontece o ensino direto das bases teóricas dessa competência e dos meios para desenvolvê-la para si como professor e para orientar e auxiliar seus alunos no desenvolvimento da mesma. As professoras formadoras, por sua vez, consideram que o tratamento dado à Subcompetência Linguística está longe do desejado, e afirmam novamente que o currículo do curso é estruturalista. O que podemos concluir, das avaliações tanto das professoras em formação como das professoras formadoras, é que há bastante espaço para que a Competência Linguística passe a ser mais enfatizada, tanto em sua base teórica como em oportunidades para gerar nos professores em formação o desenvolvimento prático desta subcompetência.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Quanto à *Subcompetência Sociocultural*, as participantes afirmaram que esta é abordada, geralmente, de forma fragmentada ou desvinculada de um contexto, e citaram algumas disciplinas em que isso acontece. Apesar disso, a maioria das participantes foi capaz de listar alguns aspectos mais relevantes e centrais desta subcompetência, ainda outras participantes citaram, inclusive, o papel do professor em despertar seus alunos para a existência desses aspectos. Com essa avaliação, podemos deduzir que aparentemente a maior parte das participantes tem um conhecimento razoável de elementos constituintes da Subcompetência Sociocultural. As expressões das professoras formadoras parecem estar em consonância com as das professoras em formação, uma vez que não identificam na estrutura do curso uma base sólida para o ensino e desenvolvimento da Subcompetência Sociocultural. Indicam, porém, que há em sua prática uma tentativa de abordar tais aspectos por iniciativa pessoal nas diferentes disciplinas que lecionam (e apontam para a possibilidade de o mesmo ocorrer na prática de outros professores formadores).

A respeito da *Subcompetência Pragmática* (e suas subcompetências Ilocucionária e Sociolinguística), duas das participantes chegam a afirmar que não se recordam de qualquer menção ou contato com esses conceitos durante o curso; ainda outras participantes não responderam ou responderam apenas “não sei” a perguntas relacionadas a essa subcompetência. Com isso, avaliamos que a maior parte das respostas parecem indicar o desconhecimento do conceito e de aspectos dessa subcompetência e a consequente impossibilidade de fazer uma avaliação em virtude da falta de contato e de estudos relacionados a essa subcompetência durante a Licenciatura. Novamente, as professoras formadoras concordam que o curso não fornece base teórica para o entendimento e o desenvolvimento dessa subcompetência na prática, uma delas embasando sua posição com os resultados de uma pesquisa que realizou com professores em serviço na rede pública.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

Considerando a *Subcompetência Estratégica*, observamos indicações de que boa parte das participantes parece compreender a Subcompetência Estratégica não como uma subcompetência da Competência Comunicativa, mas como uma competência para professores. Concluímos isso baseado na indicação das disciplinas que abordam tal subcompetência e pela descrição que algumas participantes dela fizeram, conforme abordado no capítulo de Apresentação e Discussão dos Dados. Ainda sobre a Subcompetência Estratégica, duas participantes demonstraram entendê-la de forma correta, entretanto afirmaram que não se recordam de qualquer menção direta e específica a essa subcompetência. O fato de a maior parte das respostas das participantes demonstrarem o desconhecimento da Subcompetência Estratégica corrobora a opinião das professoras formadoras de que também esta subcompetência não é abordada ou ensinada de forma satisfatória nos cursos de Licenciatura.

Por fim, podemos avaliar que, de modo geral, a maioria das participantes manifestam algum entendimento dos diversos conceitos basilares presentes na Competência Comunicativa e suas subcompetências. Todavia, evidencia-se que este entendimento não demonstra ser o desejado para professores no fim de sua formação inicial, haja vista que não está sistematizado e não advém de uma abordagem satisfatória de tais conceitos oferecida pelo curso de Licenciatura. Tanto as professoras formadoras como as professoras em formação mostram-se aptas a identificar as necessidade impostas aos professores línguas pela prática contemporânea do ensino de línguas, e manifestam a clara percepção de que o currículo dos curso de formação de professores não atende bem a essas demandas da prática profissional na contemporaneidade.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

5.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Abordamos nesta pesquisa as bases teóricas do paradigma contemporâneo para o ensino de línguas e para a formação de professores de línguas. Investigamos ainda o que propõe e demanda a legislação brasileira como metas para a formação de professores de línguas comunicativos e conscientes da intrínseca relação entre língua e cultura, tendo uma percepção aguçada dos diferentes contextos interculturais. A partir daí, contrastamos tal base com o que de fato acontece em três cursos de Licenciatura, por meio da avaliação da participação de professoras em formação e professoras formadoras.

Por meio dessa pesquisa, percebemos que as professoras formadoras compreendem nitidamente o contexto contemporâneo em que se insere o ensino de línguas, bem como a base teórica para que este alcance seus objetivos de forma eficaz. As professoras em formação, guardando-se as devidas proporções, também demonstram perceber de alguma forma o contexto contemporâneo em que estará inserida sua prática e que demandas este contexto passará a apresentar-lhes em breve. Ambos os grupos percebem a inadequação da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura para preparar professores de línguas para agir de acordo com as demandas com que se deparam.

Embora sabemos que essa conclusão geral provavelmente não é novidade para alguns, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir com dados específicos, científicos e sistematizados que indicam a necessidade urgente de uma reforma curricular para se alcançar a adequação dos de Licenciatura aos grandes estudos e entendimentos teóricos já disponíveis no meio acadêmico-científico. Dentre tais, destacamos estudos e pesquisas científicos desenvolvidos por estudiosos da Linguística Aplicada, que provaram-se capazes de fornecer excelente base teórica para a formação de professores de línguas aptos a desempenhar bem

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

seu papel na contemporaneidade. Esperamos ter contribuído modestamente para o caminho da implementação, no mundo real do ensino de línguas no Brasil, das mudanças percebidas como necessárias pelas pesquisas e pelos estudos científicos. Almeida Filho (2001, p.103) fala de um “programa de difusão” que, após ser definida uma política explícita, “se materializaria por ações que introduzissem, consolidassem e ampliassem o ensino de línguas e das culturas a elas vinculadas”.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao nos prepararmos para a coleta de dados, decidimos por um grupo de participantes de certa forma limitado em termos numéricos, os quais eram professores formadores que ministrassem a disciplina de Estágio Supervisionado. Acreditamos que estes professores estariam mais aptos a opinar sobre as questões que lhes seriam apresentadas. Como já explicamos no capítulo de Metodologia de Pesquisa, não foi possível conseguir a colaboração de três professoras com este perfil. De forma que foi necessário realizarmos a pesquisa com participantes que, em virtude das circunstâncias, não atendiam diretamente à necessidade da pesquisa. Devemos admitir que, se tivesse sido possível a colaboração dos três professores formadores pretendidos, possivelmente os resultados teriam sido mais completos ou mais precisos.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

5.4 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Sabemos que a realização deste estudo constitui apenas uma parte da investigação que deve ser feita para avaliarmos a situação das diferentes Licenciaturas e compreendermos que eventuais falhas ou lacunas devem ser corrigidas nos cursos e que reformas podem ser propostas para estabelecer cursos de Licenciatura com estruturas curriculares que propiciem uma formação de professores de línguas realmente comunicativos. Com o intuito de avaliar mais profundamente que caminhos podem ser tomados, sugiro estudos que garantam uma participação mais profunda e plena aos professores formadores, com o fim de conhecer suas opiniões, avaliações e sugestões para alcançar uma formação de professores de línguas, de fato, comunicativos. Pode ser feito ainda um estudo contrastivo entre IES diferentes, apontando que elementos funcionam bem em atender a demanda contemporânea para a formação de professores de línguas em determinadas instituições, de forma que estes elementos poderiam ser compreendidos e adaptados para diferentes IES. Ou ainda, para enfocar aspectos mais específicos da formação de professores de línguas, poderiam também ser feitos estudos mais detalhados de algumas disciplinas específicas e como estas estão estruturadas para abranger os aspectos teóricos pertinentes e estimular o desenvolvimento prático de competências, possivelmente disciplinas como as da Linguística Aplicada, apontadas pelas participantes como disciplinas que fornecem uma base teórica satisfatória.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de línguas tem um papel muito relevante e significativo nas sociedades contemporâneas. Linguistas Aplicados e estudiosos de ciências humanas afins não têm deixado a desejar nas suas investigações e buscas por respostas e possíveis soluções para os desafios da prática contemporânea do ensino de línguas. Como professores de línguas e participantes nessa produção de conhecimento científico que deve ser feita em favor das sociedades, devemos nos empenhar sempre por levar a prática que acontece nas salas de aulas ao encontro da teoria produzida nas Universidades e centros de pesquisa. Quando houver esse abraço entre teoria e prática, quando conseguirmos unir a pesquisa e os estudos feitos nas Universidades às salas de aulas aonde pessoas vão buscando alcançar o conhecimento de uma nova língua que lhes sirva no mundo real, aí, então, poderemos nos declarar plenamente satisfeitos com nosso trabalho, com o nosso ensino e pesquisa, que estará a serviço do mundo real da comunicação intercultural.

Esperamos sinceramente que as considerações ensejadas por esse estudo sejam um passo nessa busca por este encontro entre teoria e prática, e que mais profissionais da linguagem estejam dispostos a lutar por uma prática de ensino de línguas apoiada de perto pela excelente teoria já disponível.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação.** 2ª. Edição**.** Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 3, n. 1. Brasília: Editora da UnB, 2004. (Disponível em: http://www.let.unb.br/jcpaes/artigos_publicados.html, acessado às 15h do dia 15/3/2010.)

_____. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria J. C. e SANTOS, Percília (orgs). **Tópicos em português língua estrangeira.** Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2002.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. e TOMITCH, L. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular (pp. 33-47), 2000.

_____. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e BARIBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada.* Campinas: Editora da Unicamp, vol. 36, pp.23-42, jul/dez 2000. (Disponível em http://www.let.unb.br/jcpaes/artigos_publicados.html, acessado às 19h10 do dia 21/6/2010.)

ALVARENGA, M. B. **Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço.** Campinas: Unicamp, 1999. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada , Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005ª.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARTLETT, L. Teacher Development Through Reflective Teaching. In: RICHARDS, J. C. e NUNAN, D. (eds.) **Second Language Teacher Education.** New York: Cambridge University Press, 1990.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação de professores de LE. In: SILVA, K. L. e ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Perspectivas em Investigação em Linguística Aplicada.** Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____ **A construção social das competências necessárias em um Educador pelas Línguas: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** 5a. edição, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Regents, 2007.

BYRAM, Michael **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. IN: RICHARDS, J. C. e SCHMIDT, R. W. (eds.) **Language and Communication.** Londres e Nova Iroque: Longman, 1983.

CANALE, M. e SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. vol. 1, pp. 1-47, 1980.

CANTERO, Francisco José. Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 1, pp. 71-87, 2008. (Disponível em: http://www.revistahorizontes.unb.br/images/horizontes/07_01_2008/horizontes_01_07_01_2008_CANTERO.pdf, acessado às 16h do dia 20/6/2010.)

CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. e TURRELL, S. A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applies Linguistics*. Vol. 6, pp. 5-35, 1995.

CENOZ, J. I. El concepto de competência comunicativa. In: GARGALLO, I. S. e LOBATO, J. S. (Dir). **Vademecum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOMSKY, N. A theory of competence. IN: ALLEN, J. P. B e PIT CORDER, S. (eds.) **Readings for Applied Linguistics.** Volume 1. Londres: Oxford Universtity Press, 1973

CORBIN, J. e STRAUSS, A. **Basis of ualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory.** 3a. edição. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro, 2ª. Edição. Bauru: EDUSC, 2002.

DEWEY, J. **How we think.** Chicago: Henry Regnery Co., 1933. (Disponível em: http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910a/Dewey_1910_toc.html, acessado às 18h20 do dia 8/3/2010.)

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

DUFF, Patricia A. Research Approaches in Applied Linguistics. In: KAPLAN, R. B. (ed.) **The Oxford Handbook of Applied Linguistics.** New York: Oxford University Press, 2002.

DUTRA, D. P. e MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO,M. H. V. (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2004.

DURHAM, E. Entrevista à Revista Veja, edição 2088, de 26 de novembro de 2008. Disponível em: http://veja.abril.com.br/261108/entrevista.shtml, acessado às 17h20 horas do dia 18/3/2010.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N. & Corson, D. (eds.). **Research methods in language and education.** Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** São Paulo: Pontes Editores e ArteLíngua, 2004.

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas em pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

HYMES, D. H. Competence and performance in linguistic theory. IN: HUXLEY e INGRAM, E. (eds.) **Acquisition of Languages: Models and Methods.** Nova Iorque: Academic Press, 1971.

KRAMSCH, C. **Language and Culture.** New York: Oxford University Press, 1988.

LA VILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** Campinas, 2004. Tese de Doutorado. – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

MIQUEL, L. L. La subcompetência sociocultural. In: GARGALLO, I. S. e LOBATO, J. S. (Dir). **Vademecum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2005.

NÓVOA, A. O professor se forma na escola. *Nova Escola*, seção Fala Mestre, ano XVI, no. 142, pp. 13-15.

NUNAN, David. **Research method in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, ET (Orgs.) *A interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem,identidade e questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, J. C. Theories of Teaching in Language Teaching. In: RICHARDS, J. .C & RENANDYA, W. (eds.) *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 39-45.

_____ 1991. Towards Reflective Teaching. *The Teacher Training, 5.3*. (Disponível em: http://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back_articles/Towards_Reflective_Teaching.pdf. Acessado às 18h do dia 11/3/2010.)

ROSA, M. V. F. P. C. e ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Leonor. **A investigação e os seus implícitos: contributos para uma discussão.** Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/esp.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o professor reflexivo.** São Paulo: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação* 3ª. edição. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÜKLENK, U. **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos.** In: DINIZ, D., GUILHEM, D. & SCHÜKLENK, U. (eds.). Brasília: Editora da UnB, 2005.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA; GHEDIN (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Editora Cortez, 2002.

VÉLEZ-RENDON, G. Second language teacher education: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, v. 35, n. 4, pp. 457-467, 2002.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formaçaõ de professores.** Campinas-SP: Pontes, 2006.

_____ Tentativas de construção de uma pratica renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** 2ª. Edição. Campinas, SP: Pontes, 2005.

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

WALLACE, M. J. **Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ZAHORIK, J. A. Acquiring Teaching Skills. *Journal of Teacher Education,* (March-April, 1986, p. 21-25.

_____ Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education,* v. 34, n. 3, pp. 3-9; May/June 1983

ZEICHNER, K. M. Reflective Teaching and Field-Based Experience in Teacher Education. *Interchange,* v. 12, n. 4, pp. 1-22, December, 1981

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ANEXO A

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO

1. Na sua opinião, qual é o papel do professor de línguas na contemporaneidade?
   _____
   _____
   _____

2. Que competências você julga necessárias que um professor de línguas tenha para atuar dentro do paradigma contemporâneo de ensino de línguas?
   _____
   _____
   _____

3. Você considera que o curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura trata ou apresenta a Abordagem Comunicativa de maneira satisfatória?
   Sim. Explique:_____
   _____
   _____
   Não. Explique:_____
   _____
   _____
   Parcialmente. Explique:_____
   _____
   _____

4. Como você avalia o atual currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura quanto a formar professores para atuar dentro dos preceitos da Abordagem Comunicativa?

   a. Existem suficientes disciplinas que tratam da fundamentação teórica da Abordagem Comunicativa;
   b. Algumas disciplinas tratam da fundamentação teórica da Abordagem Comunicativa, mas não de forma suficientemente abrangente;
   c. A Abordagem Comunicativa é apresentada por diferentes professores em diferentes ocasiões do curso, mas não necessariamente como parte de uma disciplina específica;
   d. Tenho outra opinião. Explique :_____
      _____
      _____

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

5. Você considera que o currículo atual do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura contempla as disciplinas que devem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da Abordagem Comunicativa?
   Sim. Explique:_____
   _____
   _____
   Não. Explique:_____
   _____
   _____
   Parcialmente. Explique:_____
   _____
   _____

6. De acordo com a maioria das definições e modelos atuais de Competência Comunicativa, a mesma tem como uma de suas principais subcompetências a Subcompetência Linguística. Você considera que a Subcompetência Linguística está contemplada de forma satisfatória no currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura?
   Sim. Explique:_____
   _____
   _____
   Não. Explique:_____
   _____
   _____
   Parcialmente. Explique:_____
   _____
   _____

7. Se você considera que a Subcompetência Linguística é contemplada, ainda que de forma parcial, em que disciplina você avalia que isso acontece? Explique.
   _____
   _____
   _____

8. Que disciplinas você considera estarem faltando na grade curricular do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura para que essa Competência Linguística seja contemplada de modo satisfatório?
   _____
   _____
   _____

9. Uma outra subcompetência apontada como fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas é a Subcompetência Sociocultural. Que aspectos dessa subcompetência você considera mais relevantes e centrais?
   _____
   _____
   _____

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

10. Você considera que a Subcompetência Sociocultural está contemplada de forma satisfatória no currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura?
Sim. Explique:_____
_____
_____
Não. Explique:_____
_____
_____
Parcialmente. Explique:_____
_____
_____

11. Se você considera que a Subcompetência Sociocultural é contemplada, ainda que de forma parcial, em que disciplina você avalia que isso acontece? Explique.
_____
_____
_____

12. Que disciplinas você considera estarem faltando na grade curricular do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura para que essa Competência Sociocultural seja contemplada de modo satisfatório?
_____
_____
_____

13. De acordo com o modelo de Bachman (1990), a Subcompetência Pragmática é composta pelas Subcompetências Ilocucionária e Sociolinguística. Você considera que a Competência Pragmática está contemplada de forma satisfatória no currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura?
Sim. Explique:_____
_____
_____
Não. Explique:_____
_____
_____
Parcialmente. Explique:_____
_____
_____

14. Se você considera que a Subcompetência Pragmática está contemplada, ainda que de forma parcial, em que disciplina você avalia que isso acontece? Explique.
_____
_____
_____

15. Que disciplinas você considera estarem faltando na grade curricular do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura para que essas competências sejam contempladas de modo satisfatório?
_____
_____

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

16. Almeida Filho (2002) lista entre as subcompetências da Competência Comunicativa a Subcompetência Estratégica, que se refere a conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação. Você considera que a Subcompetência Estratégica está contemplada de forma satisfatória no currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura?
Sim. Explique:_____
_____
_____
Não. Explique:_____
_____
_____
Parcialmente. Explique:_____
_____
_____

17. Se você considera que a Subcompetência Estratégica é contemplada, ainda que de forma parcial, em que disciplina você avalia que isso acontece? Explique.
_____
_____
_____

18. Que disciplinas você considera estarem faltando na grade curricular do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura para que essa Subcompetência Estratégica seja contemplada de modo satisfatório?
_____
_____
_____

19. Gostaria de sugerir alguma disciplina que você considera importante para que os futuros professores tenham um desempenho satisfatório em ensinar aos seus alunos a Competência Comunicativa e suas subcompetências? Qual? Explique?
_____
_____
_____

20. Você, como aluno formando do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura, considera que durante o curso construiu uma base de conhecimento suficiente para ter bom desempenho no ensino da Competência Comunicativa e suas subcompetências para seus futuros alunos?
Sim. Explique:_____
_____
_____
Não. Explique:_____
_____
_____
Parcialmente. Explique:_____
_____
_____

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

21. Para avaliar seu desempenho nas observações de estágio, você acha que o professor leva em consideração o domínio do ensino da Competência Comunicativa e suas subcompetências citadas anteriormente? Explique.

_____
_____
_____

22. Para avaliar seu desempenho nas observações de estágio,você considera que o domínio do ensino da Competência Comunicativa e suas subcompetências é devidamente avaliado pelo professor ou deveria ser mais enfatizado? Explique.

_____
_____
_____

23. Defina brevemente língua.

_____
_____
_____

24. Defina brevemente cultura.

_____
_____
_____

25. Defina a relação entre língua e cultura.

_____
_____
_____

26. Defina o que são elementos socioculturais em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira. Exemplifique.

_____
_____
_____

27. Sabemos que conteúdos socioculturais ditam em grande medida a forma da comunicação. Exemplifique como alguma disciplina tratou aspectos ou fenômenos socioculturais concretos da língua alvo e que contribuiu para você, como professor em formação, estar ciente dessa diferença.

_____
_____
_____

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

ANEXO B

Questionário para professores formadores

28. A Abordagem Comunicativa tem sido aclamada como modelo ou paradigma a ser adotado para o ensino de línguas na contemporaneidade. Você compartilha dessa opinião?
    Sim. Explique:_____
    _____
    _____
    Não. Explique:_____
    _____
    _____
    Parcialmente. Explique: _____
    _____
    _____

29. Você considera que o curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura trata ou apresenta a Abordagem Comunicativa de maneira satisfatória?
    Sim. Explique:_____
    _____
    _____
    Não. Explique:_____
    _____
    _____
    Parcialmente. Explique: _____
    _____
    _____

30. Como você avalia o atual currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura quanto a formar professores para atuar dentro dos preceitos da Abordagem Comunicativa?

    e. Existem suficientes disciplinas que tratam da fundamentação teórica da Abordagem Comunicativa;
    f. Algumas disciplinas tratam da fundamentação teórica da Abordagem Comunicativa, mas não de forma suficientemente abrangente;
    g. A Abordagem Comunicativa é apresentada por diferentes professores em diferentes ocasiões do curso, mas não necessariamente como parte de uma disciplina específica;
    h. Tenho outra opinião. Explique : _____
       _____
       _____

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

31. Você considera que o currículo atual do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura contempla as disciplinas que devem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas para atuar dentro do paradigma contemporâneo da Abordagem Comunicativa?
Sim. Explique:_____
_____
_____
Não. Explique:_____
_____
_____
Parcialmente. Explique: _____
_____
_____

32. De acordo com a maioria das definições e modelos atuais de Competência Comunicativa, a mesma tem como uma de suas principais subcompetências a Subcompetência Linguística. Você considera que a Subcompetência Linguística está contemplada de forma satisfatória no currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura?
Sim. Explique:_____
_____
_____
Não. Explique:_____
_____
_____
Parcialmente. Explique: _____
_____
_____

33. Se você considera que a Subcompetência Linguística é contemplada, ainda que de forma parcial, em que disciplina você avalia que isso acontece? Explique.
_____
_____
_____

34. Que disciplinas você considera estarem faltando na grade curricular do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura para que essa Competência Linguística seja contemplada de modo satisfatório?
_____
_____
_____

35. Uma outra subcompetência apontada como fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas é a Subcompetência Sociocultural. Que aspectos dessa subcompetência você considera mais relevantes e centrais?
_____
_____
_____

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

36. Você considera que a Subcompetência Sociocultural está contemplada de forma satisfatória no currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura?
Sim. Explique:_____
_____
_____
Não. Explique:_____
_____
_____
Parcialmente. Explique: _____
_____
_____

37. Se você considera que a Subcompetência Sociocultural é contemplada, ainda que de forma parcial, em que disciplina você avalia que isso acontece? Explique.
_____
_____
_____

38. Que disciplinas você considera estarem faltando na grade curricular do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura para que essa Competência Sociocultural seja contemplada de modo satisfatório?
_____
_____
_____

39. De acordo com o modelo de Bachman (1990), a Subcompetência Pragmática é composta pelas Subcompetências Ilocucionária e Sociolinguística. Você considera que a Competência Pragmática está contemplada de forma satisfatória no currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura ?
Sim. Explique:_____
_____
_____
Não. Explique:_____
_____
_____
Parcialmente. Explique: _____
_____
_____

40. Se você considera que a Subcompetência Pragmática está contemplada, ainda que de forma parcial, em que disciplina você avalia que isso acontece? Explique.
_____
_____
_____

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

41. Que disciplinas você considera estarem faltando na grade curricular do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura para que essas competências sejam contempladas de modo satisfatório?

_____
_____
_____

42. Almeida Filho (2002) lista entre as subcompetências da Competência Comunicativa a Subcompetência Estratégica, que se refere a conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação. Você considera que a Competência Pragmática está contemplada de forma satisfatória no currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura ?
Sim. Explique:_____
_____
_____
Não. Explique:_____
_____
_____
Parcialmente. Explique: _____
_____
_____

43. Se você considera que a Subcompetência Estratégica é contemplada, ainda que de forma parcial, em que disciplina você avalia que isso acontece? Explique.

_____
_____
_____

44. Que disciplinas você considera estarem faltando na grade curricular do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura para que essa Competência Estratégica seja contemplada de modo satisfatório?

_____
_____
_____

45. Gostaria de sugerir alguma disciplina que você considera importante para que os futuros professores tenham um desempenho satisfatório em ensinar aos seus alunos a Competência Comunicativa e suas subcompetências? Qual? Explique?

_____
_____
_____

46. Nas observações de estágio, você considera que são constatados déficits no domínio do ensino de uma ou mais das subcompetências que compõem a Competência Comunicativa? Explique.

_____
_____
_____

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

47. Nas observações de estágio, é feita uma avaliação do domínio do ensino da Competência Comunicativa suas subcompetências citadas anteriormente? Em caso afirmativo, como é feita essa avaliação?

_____
_____
_____

Created with nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional