

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

LUCIA MARIA AMARAL TARGINO SANTANA

**SABER E SABER DIZER O CONHECIMENTO QUE
MOVE O ENSINAR DE LÍNGUAS**

**Brasília
2007**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

LUCIA MARIA AMARAL TARGINO SANTANA

**SABER E SABER DIZER O CONHECIMENTO QUE
MOVE O ENSINAR DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

**Brasília
2007**

S232s Targino, Lucia
Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de
línguas / Lucia Maria Amaral Targino Santana. - 2007.
182 f. ; 30 cm.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria Luisa Ortíz Álvarez.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras,
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2007.

1. Formação de professores. 2. Análise de abordagem. 3.
Competência teórica. 4. Conhecimento. 5. Teoria. 6. Saber. I. Ortíz
Álvarez, Maria Luisa (orient.). II. Título.

CDU 800:37(043)

**SABER E SABER DIZER O CONHECIMENTO QUE MOVE O ENSINAR DE
LÍNGUAS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Orientadora

Profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga
Examinador externo

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Examinador Interno

Profa. Dra. Percilia Santos
Suplente

DEDICATÓRIA

**Ao Arthur, Maria Eduarda, Julia, Pedro e meus
queridos amigos Maria Luisa e Manuel Fernandez**

AGRADECIMENTOS

A profa. Dra. Maria Luiza Ortiz Alvarez, pela orientação humana e sensível durante todo o estudo.

Ao prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pela contribuição valiosa.

A profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga, membro da banca examinadora.

A profa. Márcia Regina Terra, minha co-orientadora, pelos comentários e enriquecedora amizade.

A todos os professores do curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, muito obrigada.

A Universidade de Brasília, pelo apoio técnico e financeiro.

A todos os funcionários da Secretaria do Departamento de Letras e Tradução (LET) e da Secretaria da Pós-Graduação em Lingüística Aplicada (PGLA), pelo apoio e amizade.

A participante da pesquisa (P1), por ter aberto a sua sala de aula para a pesquisa.

Aos meus queridos filhos Edmundo Targino, Camila Terzella e Jorge Targino Filho, pela paciência e motivação constante.

Ao amigo Manuel Fernandes, pelo apoio incondicional.

Aos queridíssimos amigos e parceiros do Grupo de Estudos em Lingüística Aplicada (GELA): Juscelino Sant'Ana, Gerson Moura, Gervásio Bandeira, Cléria Costa e Pedro Saraiva.

A minha amiga do peito, de todas as horas, Profa. Catharina Pires de Mello, pela contribuição na revisão deste trabalho, e amizade como exemplo de profissionalismo e ser humano.

A Karin Quast, da UNITAU, pelas preciosas discussões acadêmicas, parceria e amizade.

Muito especialmente, toda a minha gratidão aos meus pais Edmundo e Geralda Amaral.

RESUMO

A questão do conjunto mínimo de competências do professor de LE é um tema que, nas últimas décadas, tem incentivado vários pesquisadores da área de Linguística Aplicada a realizar estudos nessa direção. O conceito em si foi (re)significado por Almeida Filho (1993), e faz parte do Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas por ele desenhado. O modelo explica o processo operacional de ensinar e aprender língua estrangeira (LE). A análise de abordagem de ensinar do professor, proposta pelo próprio autor, faz parte desse Modelo e representa um procedimento fundamental para o entendimento do conjunto de competências em que se insere a competência teórica, assunto que será abordado nesta dissertação. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo – interpretativista, do tipo estudo de caso, que utiliza como principal eixo ordenador da metodologia de pesquisa o Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, e dentro dele a Análise de Abordagem. O nosso objetivo principal é conhecer como se configura a competência teórica de uma professora de inglês de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, assim como tentar compreender o papel desempenhado pela teoria formal-informal na prática dessa professora. Para a consecução dos objetivos propostos utilizamos alguns instrumentos de coleta de dados, dentre eles relatórios da observação de aulas e um questionário. A interpretação dos resultados de pesquisa aponta para o seguinte paradoxo: por um lado, os dados indicam que a participante da pesquisa não consegue (ou consegue de forma tênue) explicitar as teorias que orientam a sua ação pedagógica, o que nos levaria a concluir que ela não tem competência teórica. No entanto, esses dados também evidenciam que a ação pedagógica da participante da pesquisa está focada na internalização de formas lingüísticas, de modelos previamente desenhados por terceiros (no caso o livro didático), a partir de uma abordagem gramaticalista. Neste sentido, a sua ação parece não ser orientada somente por teorias informais, o que nos levaria a acreditar que ela não possui orientação formal, porque não sabe explicitá-la. Ao contrário, os ecos de uma abordagem forte, já teoricamente discutida pela academia e adquirida, possivelmente, segundo os próprios padrões de formação e crenças da professora, dentre outros, estão vivamente presentes na sua prática. Ainda, é importante mencionar que as teorias informais, que orientam a professora, originam-se na interação social e decorrem, portanto, do contato com inúmeros elementos mediadores, dentre eles, o ambiente escolar, pessoas e objetos que lá estiveram presentes, os quais permitem a circulação de teorias formais por meio das diversas vozes que neles circulam.

Palavras-chave: formação de professores, análise de abordagem, competência teórica, conhecimento, teoria, saber.

ABSTRACT

The issue of minimum set of competencies of the foreign language teacher is a theme that, in recent decades, has encouraged many researchers in the field of Applied Linguistics to carry out research in this direction. The

concept itself was (re)stated by Almeida Filho (1993), and is part of the Comprehensive Operational Model for Teaching Languages he designed. The model explains the operational process of teaching and learning a foreign language (FL). Approach analysis of the teacher’s pedagogical action, proposed by the author himself, is incorporated in the Comprehensive Operational Model, and represents an essential course of action for understanding the set of competencies, to which theoretical competence belongs. Theoretical competence is the core issue, which will be addressed in this dissertation. This is a qualitative-interpretive research based on a case study methodology. It uses the Comprehensive Operational Model for Teaching Languages as the main originator axis of the research methodology. The approach analysis developed in this research is also framed within the same Model. Our main objective is to know how to configure the theoretical competence of a teacher of English, in a school, which belongs to the public school system of the Distrito Federal, as well as trying to understand the role played by the formal-informal theory in this teacher’s practice. To achieve the proposed objectives we used some tools for data collecting, for instance, reports on classes observed and a questionnaire. The interpretation of the results of the research points to the following paradox: on the one hand, the data indicate that the participant of the research can not (or can so **unsubstantially**) explain the theories that guide her pedagogical action, which would lead us to conclude that she has no theoretical competence. However, these data also show that the pedagogical action of the participant of the research has been focused on the internalization of linguistic forms, of models previously designed by others (for instance, the textbook), based on a formal approach. In this sense, her action does not seem to be directed only by informal theories, which would lead us to believe that she has no formal guidance, since she does not know to explicate it. Rather, the echoes of a strong approach, long since theoretically discussed by the academy, and possibly acquired by the teacher, according to her own standards of training and beliefs, among others, are strongly present in her practice. Likewise, it is important to mention that the informal theories which guide the teacher, originate in the social interaction and are the result of contact with many mediate elements, for instance, the school environment, people and objects that were present there, which allow formal theories to be heard through the various voices present during contact.

Keywords: teacher’s training, approach analysis, theoretical competence, knowledge, theory, learning.

SUMÁRIO

Resumo	iii
Abstract	iv
Lista de abreviaturas	vii
Código das transcrições.....	viii
Lista de quadros e figuras	ix
Capítulo 1 – SOBRE A ESCOLHA DO TEMA	10
1. Introdução	10

1.1- Objetivos e perguntas da pesquisa	12
1.2- A implantação da pesquisa	13
1.3- Tipo de pesquisa	14
1.3.1- A análise de abordagem de ensino como método de pesquisa	15
1.4- Instrumento de pesquisa	21
1.4.1- Questionário estruturado	21
1.4.2- Relatório	22
1.4.3- Entrevista	25
1.4.4- Sessões reflexivas e anotações de campo	26
1.5- Contexto de pesquisa: um Centro de Ensino Médio de Brasília	28
1.6- Participante da pesquisa: P1 e sua formação	29
1.7- Organização da dissertação	30
Capítulo 2 – A COMPETÊNCIA TEÓRICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
2.1- Introdução	31
2.2- A formação do professor de línguas estrangeiras	31
2.3- A Operação Global de Ensino de Línguas	32
2.4- O que é competência na Lingüística Aplicada?	40
2.4.1- As competências mínimas do professor de LE	44
2.4.2- A competência teórica	49
2.4.2.1- Conhecimento	66
2.4.2.2- Saberes	75
2.4.2.3- Teoria	78
2.5- O Desenvolvimento da língua estrangeira: resgatando teorias de aprendizagem	80
2.5.1- Aprendizagem de LE: do Renascimento até 1950	81
2.5.1.1- Método Clássico	81
2.5.1.2- Método da Gramática e Tradução (MGT)	82
2.5.1.3- Método Direto (MD).....	84
2.5.1.4- Método da Leitura (ML).....	85
2.5.1.5- Método do Exército.....	86
2.5.2- Teorias de Aprendizagem de Língua Estrangeira.....	87
2.5.2.1- As implicações do behaviorismo para o ensino de LE.....	88
2.5.2.2- O behaviorismo sob ataque	90
2.5.2.3- Cognitivismo	91

2.5.2.4- Processamento de informação (<i>information processing</i>)	92
2.5.2.5- O construtivismo: uma visão interacionista de aprendizagem	93
2.5.2.6- A aprendizagem de língua estrangeira: como os cognitivistas a vêem	93
2.5.2.7- Implicações importantes do cognitivismo para a aprendizagem de L2	96
2.5.2.8- A teoria sociocultural.....	96
2.5.2.8-1- Implicações da perspectiva sociocultural para a aprendizagem de LE	101
2.6- Conclusões parciais	102
Capítulo 3 – ANALISANDO E TECENDO COMENTÁRIOS SOBRE A COMPETÊNCIA TEÓRICA DA PARTICIPANTE DA PESQUISA	
3.1. Introdução.....	104
3.2. O início da pesquisa: algumas reflexões.....	104
3.3. Teoria formal: papel e lugar na ação pedagógica da participante de pesquisa.....	106
3.4. Discutindo a Abordagem de Ensinar de P1: A professora tem competência teórica?....	110
3.5. Tecendo comentários sobre os relatórios e as sessões reflexivas.....	116
3.6. O Planejamento de aula e a competência teórico-profissional de P1.....	121
3.7. O Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas: lendo e discutindo com P1..	122
3.8. A formação teórico-docente da P1 e o contexto de ensino.....	122
Considerações finais	124
Referências bibliográficas	128
Anexos	140

LISTA DE ABREVIATURAS

P1.- Professora participante

GELA.- Grupo de Estudos em Lingüística Aplicada

LA.- Lingüística Aplicada

PPGLA.- Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada

ELARCO.- Encontro de Lingüística Aplicada da Região Centro-Oeste

CEM.- Centro de Ensino Médio

OGEL.- Operação Global de Ensino de Línguas

SESU.- Secretaria do Ensino Superior

PPS.- Processos Psicológicos Superiores

LI.- Língua Inglesa

LM.- Língua Materna

MGT.- Método de Gramática e Tradução

UNICAMP.- Universidade Estadual de Campinas

LD.- Livro Didático

LE.- Língua Estrangeira

DF.- Distrito Federal

L2.- segunda língua

L1.- Primeira língua

MD.- Método Direto

ML.- Método de Leitura

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

Itálico.- fala da participante da pesquisa

[] – *itálico entre colchetes*: intervenção da percepção da pesquisadora

// .- fala dos alunos

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1	Resumo da pesquisa	15
QUADRO 2	Objetivos e finalidade das perguntas do questionário	22
QUADRO 3	Organização prévia para a entrevista: objetivos e finalidade.....	26
QUADRO 4	Perspectivas sobre o fazer docente: proposta de Pérez Gómez 1998	34
QUADRO 5	Para uma definição de Lingüística Aplicada e sua localização nas Ciências Humanas e da Linguagem	51
QUADRO 6	Por uma prática ergonômica.....	72
QUADRO 7	Formação teórico institucional de P1.....	108
QUADRO 8	Quadro síntese dos dados de P1 sobre conceitos básicos do núcleo duro da abordagem	113
FIGURA 1	Modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas (Almeida Filho 1993).....	40
FIGURA 2	Competências do professor de LE	53
FIGURA 3	Fatores internos e externos do processo de aprender línguas (Almeida Filho, 2005b).....	61
FIGURA 4	Epistemologia do conhecimento (WILPEDIA, 2006)	67
FIGURA 5	Pontos focais para a discussão sobre o papel e lugar da teoria formal na ação pedagógica de P1	107

MODELO 1	MODELO 1 - Modelo de conhecimento de Gordon Welles, (1999)	36
----------	--	----

CAPÍTULO I

SOBRE A ESCOLHA DO TEMA

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. Imbernón (2000, p.29)

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vem ao encontro dos estudos pioneiros e ainda pouco explorados no escopo da Lingüística Aplicada brasileira (doravante LA) sobre as competências mínimas do professor de línguas. Ela representa o fechamento simbólico das discussões do Grupo de Estudos em Lingüística Aplicada – GELA. Este grupo foi criado dentro do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília, em 2003, com o objetivo de pesquisar o conjunto das competências mínimas do professor¹ em seu contexto de atuação, e suas implicações.

Ao mesmo tempo, constitui uma extensão dos estudos iniciados nos anos noventa, fortemente influenciados pela teoria vygotskiana (Vygotsky, 1934,1937; 1978; 1924,1991), e a valorização da interação em sala de aula nas pesquisas de cunho etnográfico. O amadurecimento desses estudos fortaleceu a subárea de ensino-aprendizagem, e a linha de pesquisa sobre a formação de professores.

A formação de professores, como linha de pesquisa em Lingüística Aplicada, está situada no grande eixo que analisa os fatores e elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave de socialização e configuração profissional, como espaço privilegiado no qual se produz a profissão (Nóvoa, 1995, p.18).

¹ Trabalhos do Grupo GELA: Bandeira (2003); Sant`Anna (2005); Saraiva (2005); Moura, , 2005; Costa (2005) e Targino (2007).

Neste estudo, propomos uma discussão sobre a competência teórica do professor de línguas, destacada no Grande Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas desenhado por Almeida Filho (1993, p.67).

Esta discussão faz parte da dinamização de dispositivos de [...] investigação-formação [que] podem dar corpo a uma necessária aproximação dos professores aos saberes que são chamados a *mobilizar* (itálico no original) no exercício da profissão (Nóvoa, 1995, p.28).

As universidades e os centros de formação de professores de línguas representam, com exclusividade, os lugares que têm reconhecimento institucional para a formação do docente de línguas. Abarcam, neste sentido, as funções, social, política e pedagógica, segundo a afirmação de Rego (2005, p.58):

“[a escola] é vista como tendo uma função social[...]porque compartilha com as famílias a educação[de seus filhos]; política, pois contribui para a formação de cidadãos e; pedagógica, na medida em que é local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente segundo padrões desse contexto social e cultural”.

Dentro do conjunto de competências mínimas do professor de línguas, destacadas do Modelo de Operação Global de Ensino, focalizaremos a competência teórica, e a análise de abordagem de ensinar da participante da pesquisa, proposta como metodologia de pesquisa.

Propomos a sala de aula, para observação, e a coordenação pedagógica da participante da pesquisa (doravante P1), para aplicação do questionário, entrevistas e sessões reflexivas, como contextos da pesquisa. De acordo com Gil (2004), focos compartilhados de pesquisa permitem um mapeamento mais rigoroso dessas instâncias, e podem viabilizar um ritmo mais harmônico ao descompasso das práticas de ensinar e aprender línguas.

Nessa linha, investigamos, junto a um par, um pouco mais sobre o professor e sua profissão, com o objetivo, como sugere Moita Lopes [2003, p.47] de transformar o que precisa ser transformado, quando se refere à situação preocupante por que passa o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Moita Lopes 2003, p.47).

A seguir, traçamos os objetivos para o desenho da nossa pesquisa.

1.1. Objetivos e perguntas de pesquisa

A pesquisa de Castro (1999) examina estudos relevantes sobre os cursos de Letras realizados desde 1984. Os trabalhos examinados contribuíram para a compreensão de possíveis fatores de interferência na eficácia instrucional desejada e necessária dos profissionais professores de LE. Eles abordaram os seguintes assuntos: a) perfil dos alunos ao entrar na universidade; b) a caracterização desses alunos ao longo e ao final dos cursos; c) estrutura dos cursos, currículo, conteúdos e metodologia; e) propostas para mudanças nos cursos de Letras.

A relevância deste estudo para a nossa pesquisa é, principalmente, documental, porque, por meio dele, podemos refletir sobre a citação de Moita Lopes (2003, p.47), na sessão anterior, na qual o linguísta aplicado menciona a questão preocupante do ensino-aprendizagem de LE. A Linguística Aplicada, desta forma, tem colaborado com importantes pesquisas, sobre temas específicos da área de formação de professores (Consolo, 1990; Almeida Filho et alii, 1991; Cabral e Santos, 1993; Nóvoa, 1995, dentre outros), com a intenção de provocar mudanças neste quadro.

Nesta direção, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a ação pedagógica da professora participante da pesquisa (doravante P1) e, mais especificamente, objetiva investigar como se configura a competência teórica de P1, sob a perspectiva da professora pesquisadora. Por outro lado, ao considerar no nosso estudo a questão do conjunto mínimo de competências desejadas do professor de LE, e a sala de aula como contexto de pesquisa, intencionamos, com os resultados da pesquisa, dar continuidade aos estudos das possíveis interferências na eficácia da formação profissional dos docentes de LE.

Em concordância com os objetivos acima mencionados, procuro direcionar a coleta de dados para responder às seguintes perguntas de pesquisa:

(i). Qual é a configuração da competência teórica da participante da pesquisa?

Considerando outras questões que envolvem a competência teórica, explicitadas no capítulo 2, desdobramos a primeira pergunta em outras três, a saber:

- (i). a. Que conhecimentos são necessários aos professores de línguas;
- (i). b. Onde e como se encontra a teoria formal com a qual podemos delinear a competência teórica?;
- (i). c. Qual é o papel dos saberes em relação a outros conhecimentos que pautam a ação pedagógica da professora participante?

A seguir explicitaremos como foi implantada a pesquisa

1.2. Implantação da pesquisa

Consideramos o primeiro ELARCO – Encontro de Lingüística Aplicada da Região Centro-Oeste – realizado na Universidade de Brasília, o momento chave para o início de uma atitude profissional reflexiva e investigativa da professora pesquisadora.

Durante o encontro, discussões e relatos de professores de língua materna e estrangeira, de cursos de idiomas, da rede pública e particular de ensino, mestrandos e doutorandos de várias partes do país, oportunizou um melhor entendimento e reflexão sobre a situação delicada que passava, e ainda passa, a área de ensino de línguas (Consolo, 1990; Almeida Filho et. Alii 1991; Cabral e Santos, 1993, Nóvoa 1995).

Estudos preliminares sobre a formação de alunos de Letras, anteriores a esta pesquisa, (Celani, 1989; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Magalhães, 1993, Almeida Filho 1993,1997, dentre outros) também concorreram, de forma definitiva, para o início da nossa pesquisa.

Os autores citados enfocam o perfil do aluno iniciante do curso de Letras, o seu desempenho alcançado ao longo e ao final dos cursos; discutem sobre a estrutura, currículo, conteúdo, metodologia, e propostas de novas práticas metodológicas para as pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

O encontro nos proporcionou a troca de idéias e discussões sobre dificuldades comuns àquelas relatadas nas leituras da bibliografia da área.

Como aluna regular do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília – PPGLA - juntamente com cinco alunos do mesmo programa, criamos o Grupo de Estudos em Lingüística Aplicada – GELA - coordenado pela Professora Dra. Maria Luisa Ortiz Álvarez. Inauguramos, desde esta ocasião, um fórum de leituras e debates, principalmente, sobre o conjunto das competências mínimas do professor de LE Almeida Filho (1993). O nosso interesse recaiu sobre a competência teórica do professor de LE, que constitui o foco da nossa pesquisa.

1.3. Tipo de pesquisa

A pesquisa qualitativa etnometodológica foi o marco teórico norteador deste estudo, no qual utilizamos diferentes instrumentos para a coleta de dados, com a intenção de, por meio deles, conhecer, detalhadamente, a ação pedagógica da participante da pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

Segundo Bogdan e Biklen (1998) existem cinco aspectos básicos que caracterizam a pesquisa qualitativa:

- (i) *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* Os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Este tipo de estudo é também chamado "naturalístico". Para esses autores, portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico.
- (ii) *Os dados coletados são descritivos.* O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Todos os dados são considerados importantes.
- (iii) *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.* O interesse do pesquisador é verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
- (iv) *O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador.* Esses estudos qualitativos consideram a perspectiva e os diferentes pontos de vista dos participantes.
- (v) A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

No quadro 1, abaixo, apresentamos um pequeno resumo do tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta, assim como o contexto, participante e objetiva da pesquisa.

Quadro I - RESUMO DA PESQUISA

Tipo de pesquisa	Instrumentos	Contexto	Participantes	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> ● Qualitativa ● Análise de Abordagem ● Interpretativista, estudo de caso 	<ul style="list-style-type: none"> ● Questionário ● Relatório ● Entrevista ● Sessões reflexivas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Centro de Ensino Médio de Brasília. 	<ul style="list-style-type: none"> ● P1 ● Alunos de P1 ● Pesquisadora 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer como se configura a teoria formal na ação pedagógica de P1

1.3.1. Análise de Abordagem de Ensino como metodologia de pesquisa

Analisar o trabalho, tal como analisar qualquer atividade, implica encontrar o real sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não foi: os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais e potenciais; no caso do professor, as instituições, os estabelecimentos coletivos do próprio trabalho, os alunos e, ainda, por extensão, a família, a sociedade.
 Maria Cecília de Souza e Silva (1988)

A Abordagem de Ensinar do Professor de Línguas, como metodologia de pesquisa, insere-se no marco da pesquisa qualitativa etnometodológica das ciências sociais.

O foco de interesse da pesquisa em sala de aula tem mudado ao longo das últimas décadas, deixando de abordar o produto do ensino-aprendizagem, para se preocupar mais com o processo de ensino-aprendizagem. O paradigma metodológico seguido pelos pesquisadores da área também foi se modificando. Mais recentemente, muitos pesquisadores preferem um paradigma primordialmente qualitativo, como Selinger & Shohamy (1989) e Bogdan & Biklen (1998), dentre outros.

A pesquisa qualitativa apóia-se, essencialmente, na interpretação dos significados contidos em um determinado contexto. Desta forma, ela traduz e expressa o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre a teoria e os dados coletados, entre o contexto e a ação pedagógica, como no caso desta pesquisa. Ela tem suas origens na concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica. A fenomenologia, segundo André (1995, p.71)

[...] enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.”
 André, 1995, p. 17

Ela ressalta os aspectos subjetivos do comportamento humano, observando a complexidade da realidade socialmente construída. Também estão presentes neste tipo de pesquisa as idéias do interacionismo simbólico², cujo objeto de investigação é saber como se desenvolve a visão de realidade dos sujeitos - nas interações sociais e de trabalho-, da etnometodologia, que procura descobrir como as pessoas organizam o seu dia-a-dia, a que recorrem para entender e construir a realidade -, e da etnografia – centrada nos significados expressos pela linguagem, ações e eventos nos grupos estudados. Ela não recorre à manipulação de variáveis ou tratamento experimental. Além disso, defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Para Chaudon (1988); Selinger & Shohamy (1989); Larsen-Freeman & Long (1991); Long (1991); Nunan (1992), na pesquisa interpretativista faz-se necessário a escolha do paradigma qualitativo, porque ele permite uma visão naturalista e ampla dos fatos em contraposição a uma avaliação dos fatos como produto final.

A nossa pesquisa é qualitativa, interpretativista, do tipo estudo de caso. Assim, caracteriza-se pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, permitindo um amplo e detalhado conhecimento a respeito.

Muitos estudos na área de Lingüística Aplicada têm se dedicado a investigar as contradições entre o dizer e o fazer do professor (Moraes, 1990; Amadeu-Sabino, 1994, Blatyta 1995, dentre outros), e a construção da sua identidade profissional.

Embora não constituam o centro da nossa pesquisa, a contribuição desses estudos norteiam, de certa forma, o nosso trabalho por entendermos que o impacto gerado durante

² A teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica) do psiquismo, também conhecida como abordagem sócio-interacionista elaborada por Vygotsky (1937/1992), tem como objetivo central caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (Rego, 2000)

a pesquisa entre o ideário do professor e a real situação vivenciada no seu contexto de ensino é aspecto de relevância.

O distanciamento do professor do que ele faz e do que ele diz que faz tem razões mais concretas, como por exemplo, o cotidiano da escola, a inflação das tarefas diárias, a sobrecarga permanente de atividades ou, menos concretas, como uma formação teórico-formal debilitada, para citar algumas.

Sobre a sobrecarga e intensificação do trabalho do professor Apple & Jungk (1990, p.156 in Nóvoa 1995, p.24) afirmam:

[a sobrecarga e intensificação do trabalho levam] os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre as mãos; obriga os professores a apoiarem-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos.

Entendemos, neste sentido, que parte da incoerência entre o discurso e a ação pedagógica não é proposital. Segundo a perspectiva de Schön (1983) e Polanyi (1958), citados no trabalho de Saujat (2004, p.13), esta aproximação, algumas vezes mal-sucedida, está no ideário do professor, como resposta às prescrições sócio-culturais do sistema educacional vigente.

No intercurso deste distanciamento há momentos de aproximação e afastamento do seu real fazer, que podem não ser necessariamente contradições conscientes, mas (re)significações teóricas, mais ou menos assertivas, de uma determinada ação realizada de acordo com a sua experiência individual.

As investigações sobre as práticas educacionais podem ser divididas, segundo Nóvoa (1992), em três grandes fases. Na primeira fase, o foco investigativo centra-se no professor, nas suas características intrínsecas a procura de um perfil que possa servir como modelo estável na descrição do “bom professor”; na segunda fase, o foco está na procura do melhor método de ensino e, na terceira, o foco está na análise do ensino no contexto real da sala de aula e na formação continuada. Estamos vivenciando, mais recentemente, uma geração de profissionais cada vez mais reflexivos. Este esforço favorece a

compreensão e teorização do fazer docente, imerso nos seus mais diversos contextos de atuação.

Propomos como metodologia de pesquisa neste estudo a Análise de Abordagem, inserida dentro do Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993), como uma sugestão de resposta possível à transposição de conhecimentos da teoria para a prática, tentando trazer novas maneiras de pensar sobre a formação de professores (Nóvoa, 1995, p.23).

Acreditamos que este tipo de metodologia atende ao objetivo que orienta esta pesquisa: conhecer como se configura a competência teórica de uma professora de língua inglesa na sua ação pedagógica.

Nos cursos de graduação e pós-graduação, a Análise de Abordagem pode ser tratada em níveis diferenciados de aprofundamento teórico e prático, apoiado em leituras horizontais especializadas para cada situação e interesse. Pode, também, embasar discussões para o entendimento do contexto de ensinar do professor, aproximando-o da sua abordagem de ensinar. Ela pode, ainda, servir como instrumento de auto-conhecimento, e ajudar o professor a (re)pensar, de forma mais sistemática, a sua profissão.

Até muito recentemente, a ação pedagógica do professor de LE era pautada largamente pelo conhecimento implícito, e conseguia responder, ou imaginava conseguir, aos desafios da profissão. Tal fato se deve, marcadamente, a falta de políticas na área da educação, que permitiam e, em alguns casos ainda permitem, que profissionais de qualquer área, ou falantes curiosos ministrem aulas de LE.

Uma nova ordem social, refletida no espaço educacional com a mesma intensidade que em outros seguimentos que ela organiza, demanda uma preparação exigente por parte de todos os agentes envolvidos na área de educação, para responder aos desafios sociais dos novos papéis que a escola vem desempenhando. Para Libâneo (2002, p.29) uma vida intelectual bem regrada amadurece a personalidade oferecendo visões mais profundas da realidade, de si e dos outros.

É neste sentido que guiamos o nosso estudo, lembrando como Perrenoud (2000, p.14) que [esta pesquisa] não é exaustiva, tampouco definitiva, por sua própria natureza que dificulta garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza.

Entendemos que o professor de línguas questiona-se sobre o seu fazer e os resultados que obtém: como ensino e por que ensino da maneira que ensino (Almeida Filho, 1999).

A Análise de Abordagem oportuniza esta reflexão como atitude primeira e, instiga o professor a promover mudanças, seja no âmbito da sala de aula ou fora dela, a transpor as barreiras do seu eu teórico para um diálogo, mais próximos das teorias formais ou neste caminho, e desejar experimentar outras práticas. Assim, o professor convive com um segundo momento, a reflexão crítica.

Para Almeida Filho (1999, p.12) abordagem, filosofia ou qualidade de ensino imprimida a um processo de ensinar LE, delinea-se a partir de seus três elementos constitutivos: a concepção de língua, linguagem e língua estrangeira, de ensinar/aprender uma nova língua. A síntese desses componentes, ainda segundo o autor, mostra-se, na realidade, em níveis ou combinações variáveis de competências.

A Análise da Abordagem de ensinar de um professor mostra a ele, professor, a sua imagem teórica (Almeida Filho, 1999, p.14), que terá tantas faces, quantos forem os professores. Essa imagem ou espelho teórico das características individuais de ensinar do professor, revelará uma abordagem de ensinar diretamente proporcional e equivalente a sua compreensão daqueles três elementos constitutivos (língua, linguagem e língua estrangeira).

Com relação ao processo identitário, os estudos de Finger (1989) Ball & Goodson (1989) afirmam que a identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, nem produto [mas] um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão e a reflexão crítica para a autonomia, um investimento pessoal e coletivo do professor” (Goodson, 1991, in Nóvoa, 1995, p. 16). Acreditamos que isto tem a ver com a aproximação e distanciamento entre o que o professor faz e o que ele diz que faz. O

termo identidade, compreendido como processo, em seguimento, em curso, caracteriza a maneira como cada indivíduo se sente e se diz professor (Nóvoa, op. cit.).

A experiência construída pelo professor no seu dia-a-dia, pauta-se geralmente no legado sócio-cultural herdado por ele. Neste legado, estão as percepções mais visíveis de teorias formais e informais, e as menos visíveis do EU do professor coletivamente construído.

A LA, também, entende a relevância de considerar o professor como indivíduo social, aproximando-se das ciências do comportamento humano, para entender a relação que as influências e idiossincrasias pessoais estabelecem na prática do professor. Muito embora, ainda persistam as dificuldades para fazer a transposição desses princípios para a situação concreta de ensino (Penteado, 1986).

Desta forma, a Análise de Abordagem de Ensinar do professor torna possível atenuar a opacidade das características mais individuais da prática do professor, e a compreensão de como se harmonizam os pressupostos teóricos na sua ação pedagógica.

Nóvoa (1995, p.24) afirma que a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal* (itálico no original) confundindo os conceitos “formar” e “formar-se”. Nesse sentido, Nóvoa (op.cit.) assevera: *O professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.*

Connely e Clandinin (1988, p.131) referem-se a uma epistemologia da prática por meio do desenvolvimento de teorias, sem, contudo, encerrar-se nela. Ao contrário, a colocam em movimento circular contínuo, da ação pedagógica para a teoria, para compreendê-la e (re) significá-la e, novamente voltar-se à prática para (re)construí-la com novas teorias, novos conhecimentos.

Concluimos assim, que pensar no individual do professor é pensar no coletivo da profissão. O professor durante sua formação vai construindo a sua relação com o saber e o conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1986, in Nóvoa, 1995, p.25).

A seguir, trataremos sobre os instrumentos utilizados na pesquisa.

1.4. Instrumentos de pesquisa

O levantamento de dados em uma pesquisa pressupõe a seleção de instrumentos a serem utilizados.

Segundo Paes de Barros & Barros & Souza Lehfeld (1990, p.70), todo instrumento tem sua natureza de estratégias, ou táticas, para a ação e habilidade em pesquisar. Desta forma, certos instrumentos podem ser mais ou menos adequados para o desenvolvimento de uma investigação científica.

Por outro lado, como ocorreu nesta pesquisa, é possível promover uma articulação entre diferentes instrumentos, formando um corpo de dados complementares e coesos.

Há duas maneiras gerais de obter informações das pessoas: uma direta e outra indireta (Kerlinger, 1979, p. 350). Nesse estudo, utilizamos a maneira indireta, como no questionário, na qual as perguntas são apresentadas aos respondentes com a intenção de que eles respondam a algum estímulo estruturado, em forma de roteiro, ou questionário, e a maneira direta, na qual, como na sessões reflexivas e nas entrevistas, pode acontecer uma interação presencial e simultânea entre o participante da pesquisa e o pesquisador.

1.4.1 Questionário estruturado

O questionário estruturado tem um formato planejado previamente. Neste sentido, tem um número de perguntas controladas, que objetivam a coleta de dados objetivamente, sem levar o respondente ao desânimo diante do questionário. Cada pergunta pode ter um ou mais objetivos específicos. Geralmente, o questionário estruturado, apresenta um número maior de variáveis, minuciosamente controladas, de acordo com os objetivos da pesquisa. Os respondentes deste tipo de questionário, geralmente, são pré-selecionados pelo pesquisador. Esta pré-seleção visa dar sincronia entre os participantes e o(s) objetivo(s) da pesquisa.

Um roteiro prévio escrito contendo as perguntas do questionário, e os objetivos e finalidades de cada pergunta, pode dar não só ao pesquisador, mas também ao respondente, uma visão mais clara do(s) interesse(s) e importância deste.

No quadro 2, apresentamos o objetivo e finalidade de cada pergunta do questionário.

Quadro 2 – QUESTIONÁRIO: OBJETIVOS E FINALIDADES

PERGUNTAS(S)	OBJETIVO	FINALIDADE
1	Conhecer o <i>background</i> da P1	Desenhar a Análise de Abordagem da P1
2	Conhecer os meios que a P1 tem disponíveis para manter contato com a língua inglesa	Desenhar a Análise de Abordagem da P1
3	Conhecer o interesse da P1 pela língua alvo	Desenhar a Análise de Abordagem da P1
4	Conhecer as habilidades e conhecimentos que a P1 necessita na sua ação pedagógica	Desenhar a Análise de Abordagem da P1
5	Conhecer o papel da teoria formal na formação profissional e experiências da P1	Desenhar a Análise de Abordagem da P1
6 e 7	Conhecer como a P1 percebe as necessidades dos seus alunos	Desenhar a Análise de Abordagem da P1
8	Conhecer a disponibilidade da P1 para as suas tarefas docentes e educação continuada.	Desenhar a Análise de Abordagem da P1
9	Conhecer os planos e expectativas profissionais da P1	Desenhar a Análise de Abordagem da P1
10	Espaço livre para comentários da P1.	Desenhar a Análise de Abordagem da P1

O questionário idealizado para a pesquisa tinha como objetivo levantar dados que pudessem auxiliar na compreensão da abordagem de ensinar de P1.

1.4.2. Relatório

Enquanto o plano de aula é uma organização de intenções que orientam a atuação do professor em sala de aula, os relatórios, registros escritos após a observação de aula, descrevem o que realmente ocorre, a partir do ponto de vista do professor observador (Richard & Lockart, 1999, p.09).

Estes relatórios são propostos por Liberali (no prelo) e Magalhães (2002, 2006 no prelo) (in Damianovic, Penna e Vallim, 2005, p. 117) como um instrumento de *descrição de aula* (itálico no original), sob o ponto de vista do professor como:

[...] *investigação crítica do agente não só sobre sua prática, mas também sobre as estruturas institucionais em que essa prática está inserida;* (Damianovic, Penna e Vallim, 2005)

Embora estes relatos não consigam retratar, com absoluta fidelidade, o que realmente aconteceu em uma dada sala de aula (op. cit., p. 09), ainda assim, mostram-se importantes no sentido de apresentar informações, muitas vezes, imperceptíveis na dinâmica da sala de aula.

Para, Damianovic, Penna e Vallim (2005, p. 128) o instrumento *descrição de aula*, ou relatório (Richard & Lockart, 1999, p.09) como único instrumento de coleta de dados, não dá conta da análise. É neste sentido, que esta pesquisa, além dos relatórios, utilizou o questionário estruturado, sessões reflexivas e algumas anotações de campo.

Entretanto, para Richard & Lockart (op. cit.), alguns procedimentos podem auxiliar a garantir maior fidedignidade ao instrumento:

(i) Identificar, o mais detalhadamente quanto possível, a filosofia que fundamenta o curso, assim como os diferentes tipos de atividades usadas na aula;

(ii) Preparar o relatório sobre a aula observada organizando uma lista de perguntas a serem respondidas, tais como:

- (a). Quais foram os principais objetivos da aula?
- (b). O que os alunos realmente aprenderam na aula?
- (c). Que tipo de procedimentos foram usados?
- (d). Que tipo de problemas foram percebidos durante a aula?
- (e). Quais foram as partes da aula que melhor efeitos produziram em favor dos objetivos da aula?
- (f). Quais foram as partes que menos atenderam aos objetivos da aula?
- (g). Seria possível fazer alguma coisa diferente se esta aula pudesse ser repetida?

(iii) Escrever relatórios com regularidade, registrando as atividades, procedimentos e materiais usados na aula;

(iv) Compartilhar os resultados com outros professores do curso.

Liberali (no prelo) propõe algumas questões que devem ser consideradas na descrição de uma aula, que apresentamos a seguir e nas quais nos baseamos:

- Descreva a aula
- Quantos alunos havia na aula?
- Qual a faixa etária? Série?
- Conte um pouco sobre essa turma.
- Qual foi o assunto da aula? Como foi escolhido?
- Como a apresentação do conteúdo ocorreu?
- Como o item da aula foi apresentado?
- Que atividades foram desenvolvidas?
- Como os alunos participaram das atividades?
- Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual?
- Como o erro foi trabalhado?
- Como as respostas dos alunos na atividade 'X' foram trabalhadas?
- Como o livro foi trabalhado?
- Como os alunos atuaram durante a atividade 'X'?
- Como os alunos responderam às questões formuladas pela professora/LD?
- Dê exemplo do que foi apontado.
- O que os alunos/professora disseram?

O ponto de partida do relatório foi a seleção de perguntas, porque a aula apresenta muitos vieses para a observação. Uma outra questão diz respeito ao tempo disponível do pesquisador para escrever o relatório, que deve acontecer, preferencialmente, logo após a observação.

Atendendo ao objetivo do estudo, organizamos um roteiro para a observação de aula inspirados em Richard and Lockart (op.cit.,p.09), Liberali (no prelo), e Almeida Filho (1993, 1994) com a intenção de atender aos objetivos da pesquisa.

Descrever o contexto de ensino: orientação pedagógica da escola, valores desejados pela instituição, objetivos(s) do curso, produção de material, ou seleção, técnicas e recursos;

- Descrever o material didático adotado;
- Descrever, com o foco no professor, a sua atuação docente, formação acadêmica e contexto de ensino, com a finalidade de encontrar pistas que permitam falar sobre a sua concepção de língua, de linguagem, do que é ensinar e do que é aprender, o seu filtro afetivo e, finalmente, como se configura a sua competência teórica.

Os dados obtidos podem viabilizar, também, algumas conclusões sobre as competências profissional, aplicada, implícita e lingüístico-comunicativa da participante da pesquisa.

Buscando a compreensão da competência teórica e como ela configura-se na ação pedagógica do professor, a pesquisa dinamizou um corpo de dados, que em consonância com a orientação metodológica do estudo, permitiu que eles fossem organizados de acordo com as características que definem esta competência.

1.4.3. Entrevista

Tipicamente, o pesquisador está interessado em compreender o significado atribuído pelos participantes da pesquisa a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte da sua vida cotidiana.

O questionário tinha como objetivo verificar, entre outras, características da formação institucional de P1, sua experiência na aprendizagem da língua inglesa, motivação para a aprendizagem de línguas, papel do professor e do aluno de LE no processo de ensinar e aprender.

A entrevista, por outro lado, tem uma natureza interativa, que permite ao pesquisador tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários. Ainda, aumenta a potencialidade de exploração

profunda do tema da entrevista, a confirmação, ou não, de dados, ou mesmo conclusões parciais, segundo os interesses do pesquisador.

A entrevista foi previamente estruturada, isto é, foi escrita em forma de roteiro, o que proporcionou à pesquisadora uma certa segurança, objetividade e coerência durante a interação com P1.

O quadro 3, apresenta a organização prévia da pesquisadora para a entrevista, com a intenção de não fugir da sua finalidade.

Quadro 3

PERGUNTAS	OBJETIVO	FINALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> Qual é o perfil de profissional do futuro docente em LE que esta instituição deseja colocar no mercado de trabalho? 	<ul style="list-style-type: none"> Observar o grau de adequação do currículo do curso aos objetivos propostos. 	<ul style="list-style-type: none"> Adequar o currículo aos objetivos do curso.
<ul style="list-style-type: none"> Como a instituição avalia os resultados obtidos com o currículo focado no inglês geral? 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão sobre o curso. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar propostas para mudanças.
<ul style="list-style-type: none"> Quais são as medidas que, na sua opinião, poderiam ser implementadas para melhor capacitar esses futuros profissionais? 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a disposição da instituição em aceitar mudanças. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar propostas de mudanças.
<ul style="list-style-type: none"> Segundo os PCNs, um dentre os vários benefícios do ensino da língua inglesa com foco na leitura é o desenvolvimento integral do letramento do aluno. Como a instituição percebe a inserção de um curso de inglês com foco na leitura no 1º semestre do curso de Letras? 	<ul style="list-style-type: none"> Sondar a receptividade para a proposta de reformulação do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> Reformulação do currículo.

1.4.4. Sessões reflexivas e anotações de campo

Para as sessões reflexivas, nos apoiamos nos trabalhos de Schön (1990), Libâneo (2002) Liberali, Magalhães e Romero (2003).

Segundo Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 133) o interacionismo discursivo, corrente da psicologia da linguagem de base vygotskiana, e a teoria baktiniana,

sobre gêneros, se apóiam em três bases teóricas centrais: a) os estudos vygotskianos que enfocam o papel da linguagem e da educação na constituição de um agente crescentemente consciente de suas ações; b) os estudos baktinianos sobre a dialogia da linguagem; c) os estudos de Habermas (1981,1990) sobre a teoria da ação comunicativa.

A educação é uma instituição cujos significados sociais são lingüisticamente expressos. Os estudos de Fairclough (1989) sugerem que a formação e atuação social sejam feitas por meio da linguagem, uma vez que esta é a forma mais comum de comportamento social.

A sessão reflexiva como narrativa oral, história de experiências, situa-se no âmbito da abordagem fenomenológica da pesquisa de campo. Outros estudos, como os de Finger (1989), Ball & Goodson (1989) também reforçam a importância desta narrativa, como instrumento nas pesquisas sobre formação de professores. Os autores asseveram que a dimensão profissional e individual, está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida.

A implantação desta etapa da pesquisa objetivou um melhor entendimento da prática de P1, e das múltiplas situações nas quais essas práticas aconteciam, e ao mesmo tempo perceber o retorno e resultados dessas práticas junto aos seus alunos.

Por outro lado, pretendíamos, também, propor uma discussão sobre o contexto de ensino de P1 e outros tópicos levantados durante nossos encontros. Em relação ao primeiro, foram ressaltados os problemas da sala de aula numerosa, níveis muito diferenciados de proficiência dos alunos; número insuficiente de livros didáticos em sala de aula, falta de interesse de muitos alunos em relação à disciplina, indisciplina e as faltas e atrasos freqüentes dos alunos. Em relação do segundo, foram mais frequentemente sobre as queixas de P1, citadas no questionário, como: a falta de livros da área de ensino-aprendizagem de línguas, principalmente na biblioteca da escola onde ela leciona; sua situação econômico-financeira para aquisição de livros e para sua inclusão digital, falta de oferta de cursos para a educação continuada, dentre outros.

Desta forma, foi possível facilitar a promoção da auto-reflexão de P1. Estudos vygotkianos (1934, 1987) enfatizam a reflexão como fator indutor de transformação e a auto-reflexão, como a mola propulsora para um novo tipo de comportamento.

A sessão reflexiva foi usada como instrumento para conhecer um pouco da história de vida dos professores, da sua trajetória e perspectivas.

Observamos que as narrativas orais foram de fundamental importância para a abordagem de ensinar de P1, análise dos dados e conclusões parciais.

Desta forma, compartilhamos com Erickson (1984) a idéia de que estudar “histórias” é uma forma de compreender seu significado para quem delas participou. A auto-narrativa é uma espécie de biografia que relata uma experiência profissional e individual e os fatores que nelas se relacionam, isto é, a história de vida do professor. Nóvoa (1995) considera que a auto-narrativa conduz o pesquisador à reflexão, tanto no plano da profissão, como no plano do “eu” (*self*) do professor.

Na próxima sessão falaremos do contexto onde foi realizada a pesquisa.

1. 5. Contexto de pesquisa: um Centro de Ensino Médio de Brasília

O contexto da pesquisa, local onde foram realizadas a coleta dos dados, observação de aulas, aplicação do questionário e as sessões reflexivas, é um Centro de Ensino Médio (doravante CEM), localizado no centro da cidade de Brasília, no centro da cidade de Brasília. É uma instituição de grande porte, diferentemente das escolas classe, mais numerosas e setORIZADAS em todos os bairros – super-quadras sul e norte e cidades do entorno de Brasília - e direcionadas exclusivamente a clientela do ensino fundamental.

Neste sentido, os Centros de Ensino Médio (CsEM) atendem a clientela de todo o DF – Brasília e entorno -, priorizando a proximidade da residência do aluno ou do trabalho dos pais ou responsáveis.

Segundo a direção do CEM em referência, noventa e cinco por cento dos alunos matriculados residem nas cidades do entorno de Brasília. Esta característica está diretamente ligada à distribuição dos centros que atendem os alunos deste ensino, ao alto

índice de migração dos estudantes da área onde está localizada o CEM para escolas particulares, com vistas a uma melhor preparação para o vestibular. Em decorrência, há um número maior de oferta de vagas que são preenchidas por alunos pré-vestibulandos de todo o DF, que estabelecem como critério de escolha aquelas escolas localizadas em áreas economicamente mais privilegiadas.

O CEM possui mais de um mil e quinhentos alunos matriculados, distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno.

Os professores, em sua grande maioria, trabalham em regime de quarenta horas semanais, dedicação exclusiva e jornada ampliada, isto é, vinte horas de dedicação à regência e vinte horas de coordenação pedagógica no estabelecimento de ensino

1. 6. Participante da pesquisa: P1 e sua formação acadêmica

P1 é uma jovem professora de inglês nascida no interior do estado de Goiás, onde viveu, com os pais e sete irmãos mais velhos, até o ano em que concluiu o ensino médio.

A paixão pela língua inglesa, influenciou na sua escolha profissional, direcionando-a para o curso de Letras e para a docência de línguas.

Após a aprovação em dois vestibulares de faculdades particulares, uma em Goiânia, (capital do seu estado que até aquela ocasião ainda não conhecia), e outra em Brasília, ela decidiu mudar-se para a capital do país, por entender que a cidade poderia lhe oferecer melhores oportunidades profissionais no futuro.

P1 graduou-se em Letras, Licenciatura Plena em Português/Inglês e respectivas literaturas, num renomado centro de ensino de Brasília, em 2001. O referido curso teve a duração de quatro anos, que corresponde a oito semestres.

Sua trajetória profissional começou durante a graduação com uma experiência pré-serviço, numa escola de idiomas por um período de oito meses. Durante este tempo ministrou aulas de inglês para crianças entre cinco e sete anos.

Imediatamente após a conclusão do curso de Letras, P1 foi aprovada no concurso público da Secretaria de Educação do Distrito Federal, para exercer o cargo de professora de língua estrangeira moderna, inglês, do ensino fundamental e médio.

A professora, desde sua nomeação em 2003, trabalha em uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal.

1. 7. Organização da dissertação

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro trata da escolha do tema dos objetivos e perguntas de pesquisa, assim como dos procedimentos da pesquisa.

O segundo capítulo traz a fundamentação teórica onde são discutidos e analisados conceitos, definições relacionados com o estudo e algumas teorias a respeito da formação de professores, do Modelo de Operação Global de Ensino e das competências mínimas do professor de línguas, apontadas por Almeida Filho (1993). A discussão se refere mais específica à competência teórica, tema central da pesquisa, sem esquecer de alguns conceitos fundamentais que se relacionam com a competência teórica, a saber, o conhecimento, os saberes e a teoria.

O terceiro capítulo está dedicado à análise e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa.

Finalmente, apresentamos as considerações finais que sintetizam os resultados obtidos durante a pesquisa, assim como algumas sugestões decorrentes do estudo.

No capítulo seguir, apresentaremos o arcabouço teórico que orientou a pesquisa.

CAPÍTULO II:

A COMPETÊNCIA TEÓRICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Tardif, M (2002, p.230)

2.1. Introdução

Como apontado na citação que abre o capítulo, a profissão de professor exige vários requisitos, dentre os quais: “o saber”, “o saber fazer” e “o saber ser”. Paulo Freire (2001, p.52) referindo-se a essa questão também enfatiza que ensinar não é transmitir conhecimento: o professor deve ser crítico, estar aberto às indagações e criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Segundo o autor, ensinar é ter segurança em si mesmo, a segurança com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se (op.cit., p.102). Mas para alcançar esse objetivo é preciso que os cursos de formação de professores assumam o compromisso de uma preparação de qualidade.

Vários estudos na área de LA têm se dedicado às contradições entre o dizer e o fazer do professor (Moraes, 1990; Amadeu-Sabino, 1994; Blatyta, 1999, entre outros) e à construção da identidade profissional do professor.

Neste capítulo pretende-se analisar questões sobre a formação de professores de língua estrangeira. Discutir-se-á o Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas elaborado por Almeida Filho (1993) e dentro dele o lugar e papel do conjunto das competências mínimas do professor de LE propostas pelo autor, assim como o conceito de competência, e finalmente a descrição e composição da competência teórica, perpassando e trazendo outros conceitos que têm relação estreita com essa competência, a saber: o conhecimento, o saber e a teoria.

2.2. A formação do professor de línguas estrangeiras

Quais são os saberes que servem de base ao ofício do professor de línguas, quais os conhecimentos, as competências que os professores mobilizam nas salas de aulas e qual a natureza desses saberes? Qual o papel e o peso desses saberes em relação aos outros conhecimentos que pautam a sua atividade? Como a sua formação na universidade pode integrar esses saberes com os saberes de seus pares formadores? Essas e outras muitas perguntas surgem antes, durante e posterior à formação do professor de língua estrangeira.

Segundo Freeman (1996), o professor somente começou a ocupar espaço nas pesquisas educacionais em meados dos anos 70. No Brasil, a preocupação com a formação do professor de LE se intensificou a partir dos anos 90. Hoje no país há um número considerável de pesquisas na área de formação de professores, (Ortenzi, 1997; Carvalho, 2000; Almeida Filho, 1999; Alvarenga, 1999, Basso, 2001, Gimenez, 2002; Mateus, 2002; Abrahão, 1999; Telles, 2002, para citar alguns), principalmente voltadas para a formação crítico - reflexiva. Os resultados dos estudos realizados no contexto nacional e internacional justificam a necessidade de mudanças nessa linha. A maioria dessas pesquisas focaliza os professores em formação ou em serviço, mas não se analisa a prática do formador de professores.

Os alunos em formação nos cursos de licenciatura em Letras, durante os semestres que têm que cursar as práticas de ensino, começam a ter mais consciência da responsabilidade da sua futura profissão e das várias competências que a envolvem, assim como a questionar a sua capacidade como educador, a se posicionar dentro da sala de aula, proporcionando e construindo a formação daqueles que deverão atuar nos processos de transformação da sociedade. Celani (1998, p. 241) sublinha que a formação do professor é um longo processo sem atalhos. É um processo interminável e envolve crescimento, portanto é um processo dinâmico.

O professor-aluno desenvolve uma concepção de linguagem, de ensinar e de aprender línguas que, segundo Almeida Filho (1993), constituem a matéria prima das competências dos professores. Essas competências se destacam como extremamente importantes para o exercício da profissão. Por outro lado, esse aluno recebe uma fundamentação teórica, através da leitura de textos teóricos que estão relacionados com a

sua futura profissão (concepção de métodos, abordagens, técnicas de ensino, etc.). Segundo Garcia (1999), há diversos tipos de conhecimento, dentre os quais se destacam: o conteúdo, a didática do conteúdo e a do contexto, que envolvem, respectivamente, os conhecimentos teóricos e conceituais, o *saber como*, o *saber para quê* e o *saber para quem* ensinar. É preciso, pois criar condições que permitam desenvolver no aluno suas diversas competências, competência entendida aqui como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud 2000).

Para Pérez Gómez (1998) as perspectivas sobre o fazer docente são várias. A primeira é a perspectiva de reconstrução social. Além destas o autor destaca outras concepções de ensino e de formação de professores, como a perspectiva acadêmica, a perspectiva técnica e a perspectiva prática. Cada uma delas remete a um fazer docente diferenciado e marcado pelas crenças e princípios sobre o processo de ensino e aprendizagem. A seguir resumiremos num quadro as perspectivas acima mencionadas:

Quadro 4

PERSPECTIVA	SIGNIFICADO
Reconstrução social	<p>Nesta perspectiva o ensino é um movimento para a emancipação, ou seja, é uma atividade crítica, uma prática social baseada em valores éticos, transmitidos aos alunos através dos discursos, das ações e das atividades pedagógicas. O professor é considerado autônomo, reflexivo e crítico de sua prática e do contexto em que atua. É consciente do seu papel de gerar mudanças na sociedade, comprometido com a formação de sujeitos participativos, críticos, autônomos e conscientes da sua importância para a construção de um mundo melhor. Dentro dessa perspectiva há duas correntes: a primeira procura desenvolver uma proposta ética de justiça, igualdade e emancipação social no processo de ensino e aprendizagem (enfoque de crítica e reconstrução social) que teve como seguidores Zeicher, Kemmis, Giroux, dentre outros; a outra defende a coerência entre princípios, intenções e procedimentos educativos, sem especificar um modelo concreto de sociedade (enfoque de investigação-ação), destacando-se autores como Stenhouse, Elliot, dentre outros. Este enfoque considera importante que a formação esteja voltada para a compreensão de sua prática através da investigação-ação.</p>
Acadêmica	<p>Nesta perspectiva o ensino é um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura que a humanidade acumulou. Aqui destacam - se dois enfoques: o enciclopédico e o compreensivo. No enciclopédico, o professor é concebido como um especialista em um ou mais ramos do conhecimento acadêmico, cujo papel é transmitir esse conhecimento aos alunos, sem necessariamente, dar importância à forma como ele deve ser apresentado. É importante sim uma seqüência lógica, exposição clara e ordenada do conteúdo. O enfoque compreensivo envolve o conhecimento do conteúdo, dos fatos históricos e da evolução da disciplina até os dias atuais. A preocupação didática do professor é que os alunos compreendam e incorporem o conteúdo estudado às suas aquisições prévias de forma significativa.</p>
Técnica	<p>Esta perspectiva é também denominada de <i>razão instrumental</i> (Habermas, 1994), considera o ensino uma ciência aplicada. A prática pedagógica segue os princípios teóricos e metodológicos ditados pelas teorias ou pesquisas científicas. O professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros. Esta perspectiva, não assume, portanto, um status mais independente como geradora de novos conhecimentos ou de teorias construídas na interação entre professor e alunos. É o que Shön (2000) denomina de ‘racionalidade técnica’ como epistemologia da prática, herdada do positivismo.</p>
Prática	<p>Dentro dessa perspectiva, segundo Pérez Gómez (1998) o ensino é uma “atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas” (p.463). Esta perspectiva foi reinterpretada ao longo do século passado e originou duas correntes; a do enfoque tradicional que se apóia exclusivamente na experiência prática, e a do enfoque sobre a prática reflexiva. Este último busca superar a relação mecânica e linear entre o conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica, concedendo ao professor um novo papel que dê conta das situações complexas, mutantes e conflitantes que ocorrem em sua ação pedagógica. (Dewey, 1933; Schön, 1995, 2000; Zeichner, 1995).</p>

Fonte: Pérez Gómez (1998)

No entanto, há uma carência de estudos que investiguem a prática do professor, a partir de uma perspectiva macro, que possibilite uma melhor compreensão de como a renovação da prática do professor influencia o contexto escolar no qual ele insere-se, ao mesmo tempo, que é influenciado por ele, pois, como afirma Almeida Filho (1999, p.23):

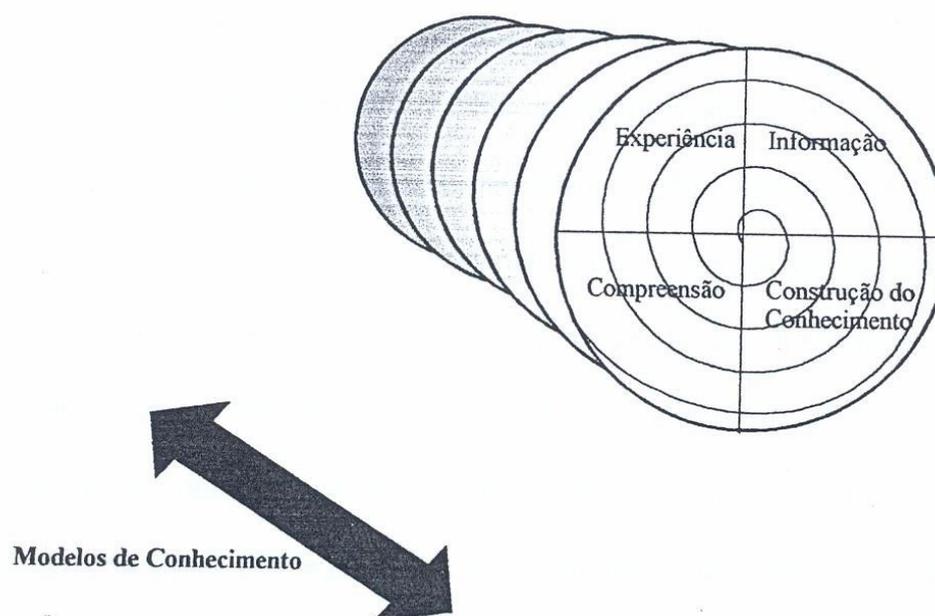
Não basta formar o professor para transformar a cena profissional como um todo de uma região ou país, faz-se urgente e indispensável na seqüência ir pensando sobre como formar o público, os alunos para melhor aprender, formar os produtores de materiais, os quadros dirigentes na escola (diretora, supervisora, coordenadora pedagógica de equipe), em como preparar formadores que trabalham com os professores postos em análise, em como formar autoridades, os legisladores e os políticos que juntos entoam um acompanhamento nem sempre bem sonante.

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de *saber-fazer* específicos no ofício de professor. Hoje sabemos que aquilo que chamamos de teoria, de saber ou de conhecimentos só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem Tardif, (2003, p. 235).

Na formação de professores, ensinam-se teorias que, na maioria das vezes, não têm nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do seu ofício. Segundo Howey (1985), o desenvolvimento profissional de professores envolve as seguintes dimensões: desenvolvimento pedagógico; conhecimento e compreensão de si mesmo (auto-realização), desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores), desenvolvimento teórico (reflexão do professor sobre a sua prática docente), desenvolvimento profissional (por meio da investigação) e desenvolvimento da carreira (adoção de novos papéis docentes).

Gordon Wells (1999) representa os modelos de conhecimento através de um gráfico, rotulados como “experiência”, “informação”, “construção do conhecimento” e “compreensão”. O autor entende por “experiência” os fatos cujos significados são construídos no decorrer de participação numa sucessão de eventos que constrói uma

trajetória de vida. A “informação” consiste em interpretações de experiências de terceiros e os significados que esses lhe atribuíram. A “construção do conhecimento” refere-se a significados de conceitos de domínio público, o que envolve uma postura mais ativa e mais integrada. Envolve, também, uso e melhoria progressiva. Com relação à “compreensão” difere da aquisição de conhecimento, pois é mais pessoal e imediata. Ela deve ser mais holística e intuitiva. O autor postula que o saber inicia-se com a experiência pessoal, expande-se pela informação e é transformada através da aquisição do conhecimento, em compreensão. A experiência propicia uma partida para um novo círculo. Esses quatro elementos mencionados que influenciam atitudes e reações de um professor, explicam os porquês do fazer do professor, mencionados por Almeida Filho (1993; 1999). A seguir mostramos os modelos de conhecimentos de Well (1999).



A espiral do conhecimento. Fonte: Gordon Wells (1999, p. 85)

Na figura se observam os quatro elementos (categorias) mencionados dentro da intercessão de dois eixos: o vertical e o horizontal. A construção de conhecimento e compreensão é resultado do engajamento e esforço deliberado de construção. A experiência e informação podem ser vistas como não intencionais. A seguir, discutiremos sobre o Modelo de Operação Global de Ensino.

2.3. A Operação Global de Ensino de Línguas

O currículo para a formação de professores faz parte de um conjunto de reformas. Uma série de regulamentações no âmbito do legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores. Para tanto, nos documentos produzidos para orientação da reforma curricular da formação docente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um "novo" paradigma educacional. Por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente. Em que pese toda a dificuldade de conceituar competências, estas são definidas claramente nos documentos ministeriais para a formação de professores como a "capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho" (RFP, 1999, p. 61).

No *site* do Ministério da Educação em 2000, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) associava o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente, justificando as mudanças decorrentes da nova legislação em torno de uma nova concepção para a formação de professores brasileiros. Tal discurso encontrava sintonia com a declaração do ex-ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, em Washington, durante conferência promovida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e publicada em jornais de grande circulação, afirmando "que muitos professores não tinham condições de ensinar" (Passos, *O Globo*, 2000).

No discurso dos documentos, o sucesso da reforma educacional brasileira é vinculado à existência de professores que sejam mais bem preparados para "realizar o seu trabalho pedagógico de acordo com a lei" (Mello, 1999, p. 10).

Um dos mecanismos apontados pelos documentos oficiais para o controle da formação de professores é o processo de avaliação de competências. A formação por competências tem sido elemento fundamental em um número significativo de reformas curriculares, nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países. Por

esse mecanismo, busca-se a redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização, pautada na concepção de competência profissional. A garantia do estabelecimento de um estatuto profissional da atividade docente está entre as razões mais destacadas para a adoção das competências como paradigma curricular. Como passamos a analisar, tanto a relação das competências com o controle do trabalho docente, quanto sua vinculação com a profissionalização dos professores têm suas bases nas teorias curriculares instrumentais já difundidas anteriormente no Brasil e nos Estados Unidos.

Relatos de pesquisas amplamente divulgados na literatura da área sobre a condição preocupante que se encontra hoje o ensino da língua inglesa, foco desta pesquisa, conjunta a uma visão incrédula de alunos sobre a eficácia deste ensino (questionários, diários, notas da professora desde 2001), e de professores, que em uma quase esquizofrenia procura modelos práticos com soluções garantidas, a curto prazo, preocupa àqueles que trabalham com a formação de professores de LE. Organizar e disponibilizar institucionalmente modelos epistemológicos significativos para a formação do professor de LE pode constituir um caminho na busca de mudanças políticas e de ações advinda do próprio professor. Assim, este estudo analisa o sentido de buscar entendimento e caminhos menos modelares e rápidos e com melhores perspectivas de acerto.

A Operação Global do Ensino de línguas constitui um modelo teórico dentro dos estudos em Lingüística Aplicada da subárea de ensino/aprendizagem de línguas, que tem como um dos objetivos principais a análise, elaboração e construção de vieses teóricos e metodológicos para um ensino com resultados mais assertivos, tanto na sala de aula de línguas, quanto na formação de professores. Nas últimas décadas o Modelo de Operação Global de ensino, proposto por Almeida Filho em 1993, na sua primeira versão, e ampliado em 2006, vem ganhando força e status privilegiado na LA e representa um avanço na teorização da profissão do professor de línguas. O modelo privilegia as fases concretas e abstratas do processo de ensino/aprendizagem, o professor, alunos e terceiros, assim como as suas relações e inter-relações.

É a luz dos princípios da formação humanística e da prática reflexiva do profissional, contrária à lógica da racionalidade técnica que discutimos este modelo. Ele sintetiza a multidimensionalidade do processo de ensino/aprendizagem de línguas, as fases

inter-relacionadas e as forças que controlam esse processo, as bases que representam a conjunção das instituições organizadas e organizadoras da sociedade e da escola, e que validam a profissão do professor de línguas, sob cuja orientação ele funda a sua prática.

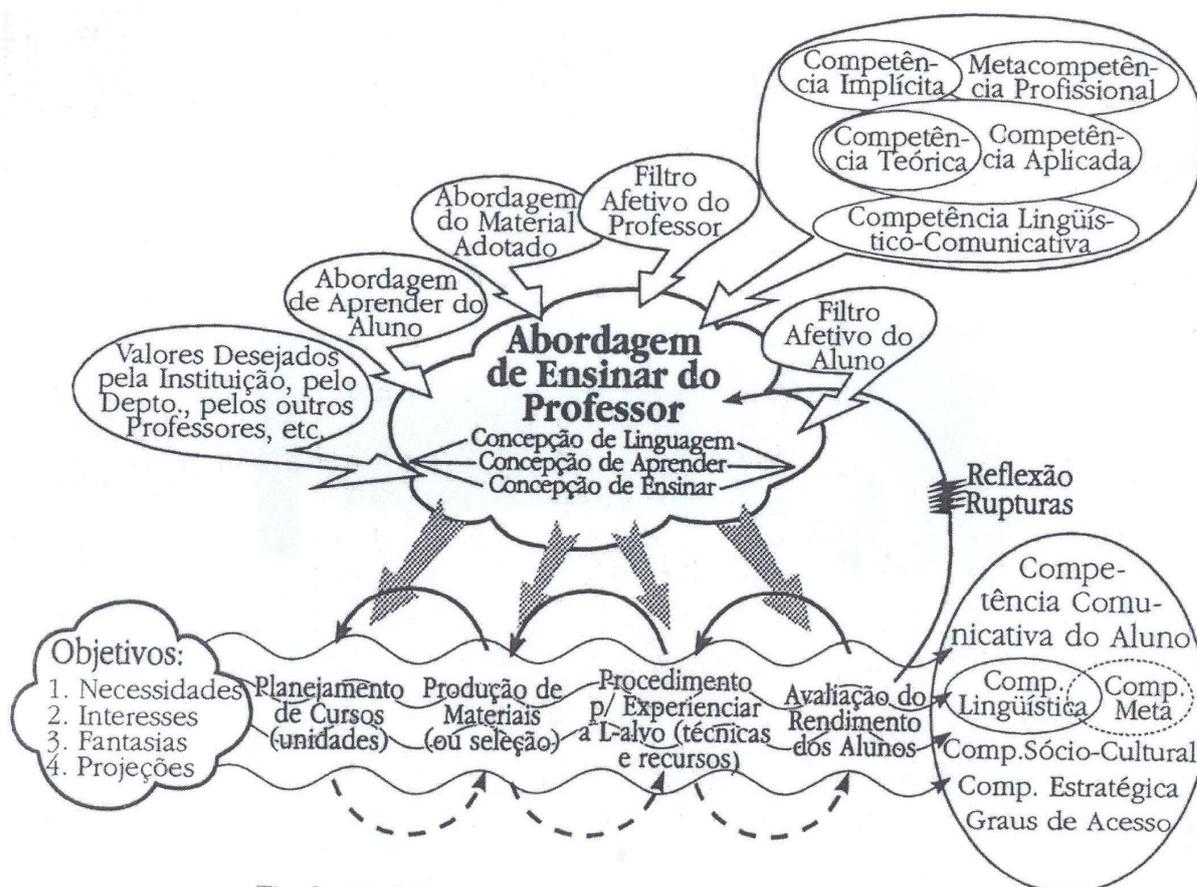
Como modelo-representação, não pretende, segundo o nosso entendimento, cunhar padrões ou procedimentos, mas nortear, sob uma perspectiva teórica organizada, o que o conjunto de circunstâncias do momento sócio-histórico e cultural espera do profissional de línguas. Ao mesmo tempo, a abordagem de ensinar do professor, inscrita no modelo pode atuar como orientadora sistemática e gradativa do seu auto-conhecimento profissional (Almeida Filho, 1999), imagem profissional (ou a imagem que ele tem de terceiros) e sinalizar a proximidade que ele se encontra do seu próprio ideal humano e profissional.

Assim, conforme Almeida Filho (1997, p. 27):

A força do elemento timoneiro na construção do processo múltiplo, multinivelado, multifásico e complexo da operação global de ensinar línguas vai com certeza se firmar na contínua ação de ensinar cotidianamente, registrar-se no ensino, no observar-se, no refletir e buscar evidências de alinhamentos subjacentes no reconhecer-se nalguma abordagem que fale de nossa história de vida e de formação, do que somos e do que queremos ser como professores contemporâneos de línguas.

No Modelo de Operação Global agrupam-se duas partes distintas e interdependentes do processo de ensino/aprendizagem, uma visível e outra invisível (Almeida Filho, 1999, p. 93). A parte visível concretiza-se no planejamento, produção de material, técnicas, recursos e avaliação. Esta fase é de responsabilidade, quase que exclusiva, dos professores titulares de disciplinas ou professores coordenadores de cursos. A outra, a invisível, está relacionada às concepções, crenças intuições e teorias dos professores (Blatyta, in Almeida Filho, 1999, p. 96), talento, individualidade, estilo pessoal, personalidade, dentre outras. A interdependência das partes manifesta-se nas suas materializações. A primeira necessita de uma identidade – personalidade teórica – e a segunda, de um objeto de exploração para se materializar.

Figura 1



Fonte: Almeida Filho (1999, p. 67)

O Modelo subscreve, também, as cinco competências mínimas do professor de línguas – a competência implícita, a competência profissional, a competência aplicada, a competência linguístico-comunicativa e competência teórica – esta última serve como modelo teórico ideal e agrupador de outras possíveis sub-competências, como a competência estética, estratégica, por exemplo. Alguns estudos têm proposto outras competências (Basso, 2001; Costa, 2005) que, a nosso ver, aparecem como extensões desta base teórica.

2.4. O que é competência na Linguística Aplicada?

O termo competência, polissêmico, muitas vezes aberto a várias interpretações, fluido, já foi sinônimo de saberes, qualificação, habilidade, etc. Se falarmos em competência, no lugar de saberes profissionais, poder-se-ia deslocar a identidade do

trabalhador para seu local de trabalho, ficando vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho. Não estaríamos falando então de capacidade? Ou seja, se suas competências não se ajustam ao esperado, o trabalhador facilmente poderá ser descartado. Por outro lado, competência também foi sinônimo de teoria e prática para fazer algo, conhecimento em situação – o que é necessário para qualquer trabalhador (também o professor). Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre o que se faz. Conhecer implica visão de totalidade, consciência ampla dos desdobramentos e implicações do que se faz, para além da situação; consciência das origens, dos porquês e das finalidades.

Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual, diferentemente da valorização dos conhecimentos em situação, mediante o qual o professor constrói o conhecimento. Isso só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas coletivamente consideradas e contextualizadas como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, pois permitem que se critiquem, avaliem e superem as competências.

Há uma relação muito estreita entre a palavra competência e a palavra profissional. Na área do ensino o termo remete para a noção de qualidade, capacidade, habilidade do professor. Assim, o termo competência traz valores ocupacionais que estão em consonância com características e necessidades de realização da função docente.

Na área de Linguística está ligado ao trabalho de Chomsky (1965) quando o autor discute a questão da competência e da *performance* (desempenho). Na teoria chomskyana a palavra competência expressa conhecimento internalizado e sugere que a competência, entenda-se gramática, seja um modelo linguístico-psicológico. Mas em vez de terem uma competência internalizada, os falantes de uma língua, ao interagirem com outros falantes, se utilizam de várias competências e não apenas de uma, estritamente psicolinguística.

Hymes (1972) desafiou as formulações de Chomsky, trazendo o termo competência comunicativa, que tem um sentido mais inclusivo, pois engloba o conjunto de conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, além das habilidades que o falante deve desenvolver, a fim de comunicar-se através da língua. O

objetivo de Chomsky seria o de ampliar a visão anterior do Estruturalismo; ampliar a visão de uma lingüística imanente para a questão da relação entre os estudos da linguagem e o comportamento humano, ou da psicologia cognitiva.

No caso de Hymes (1972) trata de ampliar o quadro teórico da lingüística em direção à linguagem, como fruto da experiência social das comunidades de falantes. O autor refuta os termos utilizados por Chomsky, afirmando que onde Chomsky diz *competência* deve-se ler gramática; onde diz *performance*, deve-se ler realização psicológica. Hymes fala que os membros de uma comunidade lingüística partilham, ao mesmo tempo, de uma competência um saber lingüístico e um saber sociolingüístico, ou ainda, um conhecimento conjugado das normas gramáticas e das normas de emprego.

Van Dijk (1980) fala sobre a equivalência entre a expressão *savoir-faire* e o termo *competência*, [...] em outros termos, o aprendiz deveria adquirir uma gama completa de ‘*savoir-faire*’ comunicacionais, mas, até o momento existem poucos manuais permitindo colocar em prática de forma sistemática este gênero de competência de comunicação.

Por outro lado o termo capacidade tenta reforçar o conceito de competência à medida que diz respeito ao que os indivíduos podem fazer com os recursos lingüísticos. Muitos lingüistas adotam a posição de que manejar uma língua revela uma capacidade e consideram que essa capacidade é um tipo de saber. Estabeleceu-se, então uma distinção entre *saber que* e *saber como* e colocou-se em evidencia o *saber como*.

Perrenoud (1999) afirma que competência em educação significa mobilizar um conjunto de saberes para solucionar com eficácia uma serie de situações.

Segundo Ellis (2001, p. 156), compartilhando com Tarone (1998, p. 156) afirma que a competência é constituída de conhecimentos fixos, e igualmente distribuídos à espécie humana, o que a torna invariável. Diferentemente a proficiência, a habilidade de usar o conhecimento lingüístico em contextos específicos (Taylor, 1988, apud Ellis, 2001), é fundamentalmente variável. Isto é, a competência é generalizante enquanto a proficiência é particular. Nesse sentido, tanto a *performance* quanto a proficiência compartilham a característica de serem ambas dependentes do individuo, da sua habilidade de usar esse conhecimento – inventário.

Esta discussão torna mais clara a compreensão de Rios (2002) sobre competência. Para esta pesquisadora da área de educação, competência é capacidade de. A capacidade é vista como fator inerente, como possibilidade intrínseca.

No entendimento de Ellis, o termo competência da teoria de Chomsky não abarca a produção real de linguagem. A posição de Rios também não satisfaz no sentido de que competência não é somente ter capacidade para, o que enriqueceria a compreensão do termo.

Entendemos que a polissemia do termo algumas vezes já consagrado em outras áreas, apresenta uma rede discursiva complexa. Por isso, acena para a urgência de uma noção conceitual mais específica para a área de Lingüística Aplicada, por ancorar como terminologia consagrada nos estudos e documentos institucionais, como as diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, que implementou reformas importantes e necessárias, como, por exemplo, a de que todos os professores da Educação Básica tenham formação em nível superior. Esta reforma está orientada por três princípios, o primeiro diz que *a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial do professor [...]*. É, assim, uma referência importante do sistema educacional sem que tenha, ainda, consenso em seu uso.

Conforme Plantamura (2003, p. 17),

[...] ampliar uma noção de competência significa superar o horizonte de produção de bens materiais ou imateriais, implicando a explicitação de repertórios cognitivos múltiplos, que originam ações e tomadas de decisão, das quais resulta um desempenho

É a partir desse ponto de vista que entendemos competência, no âmbito da Lingüística Aplicada, *como processo mental e cognitivo que articula atividades cognitivas e privilegia conhecimentos resignificados do professor, visíveis em níveis de combinações das competências primárias e sub-competências na práxis do professor. O termo competência primária que apresentamos justifica-se por entendermos que o Modelo de Operação Global de Ensino de línguas apresenta-se como o núcleo duro das competências do professor de línguas. Isto não significa, por outro lado, que trabalhos, desenvolvidos sobre outras competências do professor de línguas, que eventualmente também*

compartilham suas especificidades com outras áreas das ciências do trabalho, não possam ser agregadas, como sub-competências a este modelo, como temos percebido.

Outra questão de igual importância que não pretendemos analisar nesse estudo é a discussão do termo “competente”. É pertinente imaginar que se o professor está alinhado com as competências o que se espera dele, ele seja então “competente” naquilo que faz. E, se não fosse pela propriedade do raciocínio, que seja pelo uso franqueado do termo em diferentes áreas profissionais, entre as quais a Educação está inserida. Mencionamos aqui a área de Educação como palavra genérica que comporta o sistema educacional. Na Linguística Aplicada em geral não se utiliza o termo competente alinhado ao termo competência.

2.4.1. As competências mínimas do professor de LE

Segundo Almeida Filho (2005, p. 17) cada professor exerce a sua função de ensinar, num determinado nível de capacidade, poder ou competência, para emparelhar com a terminologia clássica de Chomsky, (1965), expandida por Hymes (1972) e Canale (1983). O autor lembra que o termo competência foi utilizado para descrever capacidades e conhecimentos do falante-ouvinte e não do professor como se pretende conceituar dentro da LA. Almeida filho (op. cit.) apresenta um conjunto de competências idealmente desenvolvidas por um professor de LE, mas enfatiza que não pretende mostrar, ainda, a dinâmica e hierarquia que se estabelece entre elas, nem o processo pelo qual se atinge esse nível de desenvolvimento.

As competências apresentadas por Almeida Filho (1993), entendidas como saberes construídos ao longo da vida profissional, têm recebido interesse especial na área da Linguística Aplicada (Bandeira, 2003; Basso, 2001; Alvarenga, 1999,1999a, 2004; Almeida Filho, 1993, 1997,1999; Tardin Cardoso, 2002; Patrocínio, 1993; Filgueiras dos Reis, 1992; Silva, 2000, Sant’Anna, 2005, Moura, 2005, Costa, 2005, Targino 2007) e da

Educação (Rios, 1993, 2002; Mello, 1987; Perrenoud, 2000, 2001; Saviani, 1996) sobretudo na sub-área de formação de professores².

Segundo o autor as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua-alvo se mantêm como a matéria prima das cinco competências mínimas dos professores. A abordagem de ensinar é a força que imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a língua-alvo (Almeida Filho, 1998, p. 18). Ela advém das competências implícita, teórica, aplicada e (meta) profissional do professor [...] (Almeida Filho, 1999, p. 7).

A competência implícita seria a mais básica, constituída de crenças, intuições e experiências (op. cit.), está subjacente a qualquer manifestação de ensino e dá suporte ao professor nas suas ações, independentemente de tempo de profissão ou nível de conhecimento (Almeida Filho, 1997, 1998, 1999). Ela é uma ferramenta muito importante que sempre está à disposição do professor nos momentos de indecisão, pode ser mobilizada, na maioria das vezes, sem que o professor tenha consciência disso. (Bandeira 2003, p. 23). Assim, o conhecimento informal do professor está baseado no conhecimento de mundo que acumula e assimila organicamente.

“esse conhecimento constitui uma teoria construída ao longo da vida e vai se consolidando à medida que é posta sobre análise, à medida que o professor vai explicitando-a. Ela se apresenta nas ações específicas do professor, por meio de crenças que alimentamos como norteadoras de nossas decisões, quando nos falta a teoria formal; por meio de memórias que temos das experiências anteriores que vivenciamos; e das intuições que nos dizem o que fazer nos momentos de indecisão e incerteza diante do inesperado”.
Bandeira (2003, p. 56).

Almeida Filho (1993) define competência lingüístico-comunicativa como,

[...] a capacidade de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos.

² Há um grupo de pesquisadores que atua na área da Lingüística Aplicada na Universidade de Brasília, que vem desenvolvendo projetos de pesquisa voltados para o estudo das competências de ensinar.

Em estudos mais recentes, o autor entende que o processo de ensino/aprendizagem de línguas deve contribuir para uma autonomia comunicacional dos alunos. Almeida Filho (2005, p. 6) explica que “o termo comunicacional foi defendido por Prabhu (2003) como preferível a comunicativo (a) por indicar as ressignificações contínuas que o trânsito interativo impõe à linguagem em oposição que ainda permanece à comunicação como fato lingüístico unidirecional”. Concordamos com Moura (2005, p. 75) quando afirma que o termo comunicacional é mais dinâmico e coerente com a noção de competência proposta por Almeida Filho (op. cit.) e que uma noção apropriada de competência comunicacional deve considerar o momento histórico em que estamos inseridos. Moura (2005, p. 76) traz uma nova definição de competência comunicacional entendida pelo autor como,

[...] a capacidade de produzir e compreender insumos de qualidade de linguagem humana para dialogar, comunicar e expressar o que sentimos e pensamos em diferentes contextos de interação, de maneira apropriada e com insumo de qualidade. É a capacidade não só de produzir linguagem humana com insumo de qualidade, mas de compreender, demonstrar empatia, argüir e mediar uma interação dialética e dialógica com outros sujeitos.

Assim, a competência lingüístico-comunicacional mobiliza conhecimentos, procedimentais e conceituais, ações e atitudes estruturadas em esquemas operatórios e guiados por sentimentos, condição afetiva que permite produzir sentidos apropriados de acordo com a situação de comunicação.

A competência aplicada que se contrapõe às crenças e às intuições que o professor carrega consigo (a competência implícita), fornece subsídios para que ele desenvolva a sua abordagem, ou seja, o capacita a verbalizar e explicitar suas ações em sala de aula.

Almeida Filho (1998, p. 21) define competência aplicada como,

[...] aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (...) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

O autor explica que a competência aplicada depende de outras competências estarem consolidadas para que ela possa ser atuante (comunicação pessoal, 2003).

Baseado nesta definição Sant'Anna (2005) tenta identificar e descrever os elementos constitutivos da competência aplicada, partindo do pressuposto de que quatro elementos compõem essa competência: a práxis, a reflexão, a teoria e a conscientização. A práxis é um modo de agir no qual o agente, a ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros não sendo possível separá-los (Chauí, 2001, p. 23 apud Sant'Anna (2005); A reflexão, segundo Dewey (1993, p. 12) “tem seqüência lógica, não é meramente uma sucessão de idéias. Concordamos com Sant'Anna quando diz que a reflexão é uma postura que tem a ver com o *querer ser* e o *querer fazer* diferente, criticamente”. Assim, para Libâneo (2002, p. 54) “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”. A conscientização significa o rompimento com a realidade opressora e dominadora em que o professor e seus alunos se encontram, isto é, a não cumplicidade com um sistema que envolve toda estrutura material e imaterial escolar para o controle e alienação dos professores e os alunos (p.66). A conscientização se baseia na linguagem dialógica, permite a negociação de significado das diferentes vozes, não permite mais a obrigatoriedade das verdades prontas (Bohn, 2001). Por isso, a conscientização só será possível se for na base de consciência crítica, da reflexão sobre as nossas ações, sobre a nossa práxis.

Sant'Anna (op. cit) critica a definição de competência aplicada como mera aplicação de teoria, pois acredita que tal definição é reducionista e pode levar a um entendimento simplório da atividade de ensinar LE. Por essa razão prefere utilizar o termo práxis e entende que essa práxis dentro da competência aplicada deve caminhar do implícito para o explícito. Isto quer dizer que a competência aplicada vai se construindo ao longo da experiência e ao se refletir sobre as próprias ações.

No caso da competência profissional, Alvarenga (1999, p.70) a define como a macro-dinamizadora das outras competências,

... ancora-se no sentido de responsabilidade, no sentido de valia que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor, nos deveres do professor, na responsabilidade social que ele tem, na responsabilidade para consigo mesmo. Essa competência se manifesta, por exemplo, quando um professor vai buscar ocasiões de estudar, quando vai a congressos, quando busca mais especialização, enfim, quando toma conta de si mesmo no plano profissional.

Segundo Contreras (2002, p. 75), as qualidades profissionais que o ensino requer estão em função da forma em que se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades. Entretanto, estará, de um lado, as relações entre as qualidades de atuação profissional da docência, condições e restrições da realidade educativa e, de outro, as exigências da prática docente, formas de viver e desenvolver a profissão em um jogo de condicionantes e influências mútuas. (Contreras, 2002, p. 75). O autor discute, sob a ótica da autonomia de professores, as dimensões da profissionalidade, termo preferido pelo autor no sentido de evitar a identificação com profissionalismo que traz uma noção presunçosa de valores ligada às profissões liberais e corporativistas.

Contreras apóia-se nos trabalhos de Tom (1984), Sockett (1989) e Ball & Wilson (1996), entre outros, para tratar a primeira dimensão da profissionalidade que é a obrigação moral. Para Tom (1984, apud Contreras 2002, p. 76), o ensino como trabalho moral baseia-se em duas razões: a primeira destaca a relação de desigualdade entre professores e alunos, que se sustenta porque se confia que o professor não usará esta desigualdade contra a parte mais fraca, muito pelo contrário, promoverá recursos que atenuem essas diferenças. A segunda razão é que no ato de ensinar há uma intenção de influenciar o aluno, ainda que o autor não explicita.

Segundo Sockett (1989), a obrigação moral se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego, isto é, o professor deve, acima de tudo, privilegiar no seu trabalho os valores da pessoa humana em relação aos seus alunos.

Ball & Wilson (1996, apud Contreras 2002, p. 77) afirmam que “tudo supõe uma questão moral, tanto o que se refere ao currículo oficial, ou o oculto, os aspectos intelectuais e os relacionais”. Enquanto obrigação moral autônoma, a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente (op. cit., p. 78). Assim, é a partir da autonomia de seus próprios valores educativos e de como ele, professor, os põe em prática, que é possível entender-se obrigação moral.

O ensino supõe um compromisso ou obrigação moral para quem o realiza (Contreras, 1990, p. 16), no sentido dado por Hargreaves (1994, apud Contreras 2002, p.

79), que a moral não é apenas uma questão pessoal, é também uma questão política. Da mesma forma que a moralidade é entendida na sua extensão social, também o é a educação. [Ela] “não é um problema de vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (op. cit. p. 79).

Uma outra dimensão é a obrigação com a comunidade. Segundo o autor, “é na responsabilidade social pública que o professor entende a educação também em sua dimensão político-social e a profissionalidade pode ser uma forma de intervenção que compete ao trabalho do professor”. Esta intervenção pode estar no envolvimento da comunidade como participe das decisões sobre o ensino, ou no contexto profissional promovendo discussões, compartilhando problemas, procurando alternativas e soluções.

A competência profissional é a terceira dimensão citada, pois se exige que a obrigação moral dos professores e o compromisso deles com a sociedade, citados nas dimensões anteriores, sejam acompanhados de uma competência profissional compatível e coerente.

Neste sentido, a competência profissional é muito mais do que o domínio do conhecimento daquilo que se ensina e de seus aspectos culturais, de habilidades ou, técnicas. Refere-se, ainda, aos recursos intelectuais do professor. Valendo-se destes recursos o professor pode ampliar, desenvolver, flexibilizar e aprofundar seus conhecimentos. No tópico a seguir falaremos especificamente da competência teórica.

2.4.2. A competência teórica

A questão das competências no âmbito do trabalho, relacionadas ao bom desempenho profissional de trabalhadores em geral, tem sido largamente discutida em várias áreas do conhecimento, com destaque especial para a área da psicologia e da educação. Entretanto, ainda são poucos os estudos sobre a questão das competências do professor de línguas - língua materna, língua estrangeira, segunda língua, língua portuguesa como segunda língua e línguas de sinais – Libras (Língua Brasileira de Sinais). Entre estes estudos podemos citar, nos últimos anos, Alvarenga, 1999, Bandeira, 2003, Sant’Anna 2005, Saraiva, 2005, Gerson, 2005, Costa, 2005, Claus, 2005, Targino, 2007

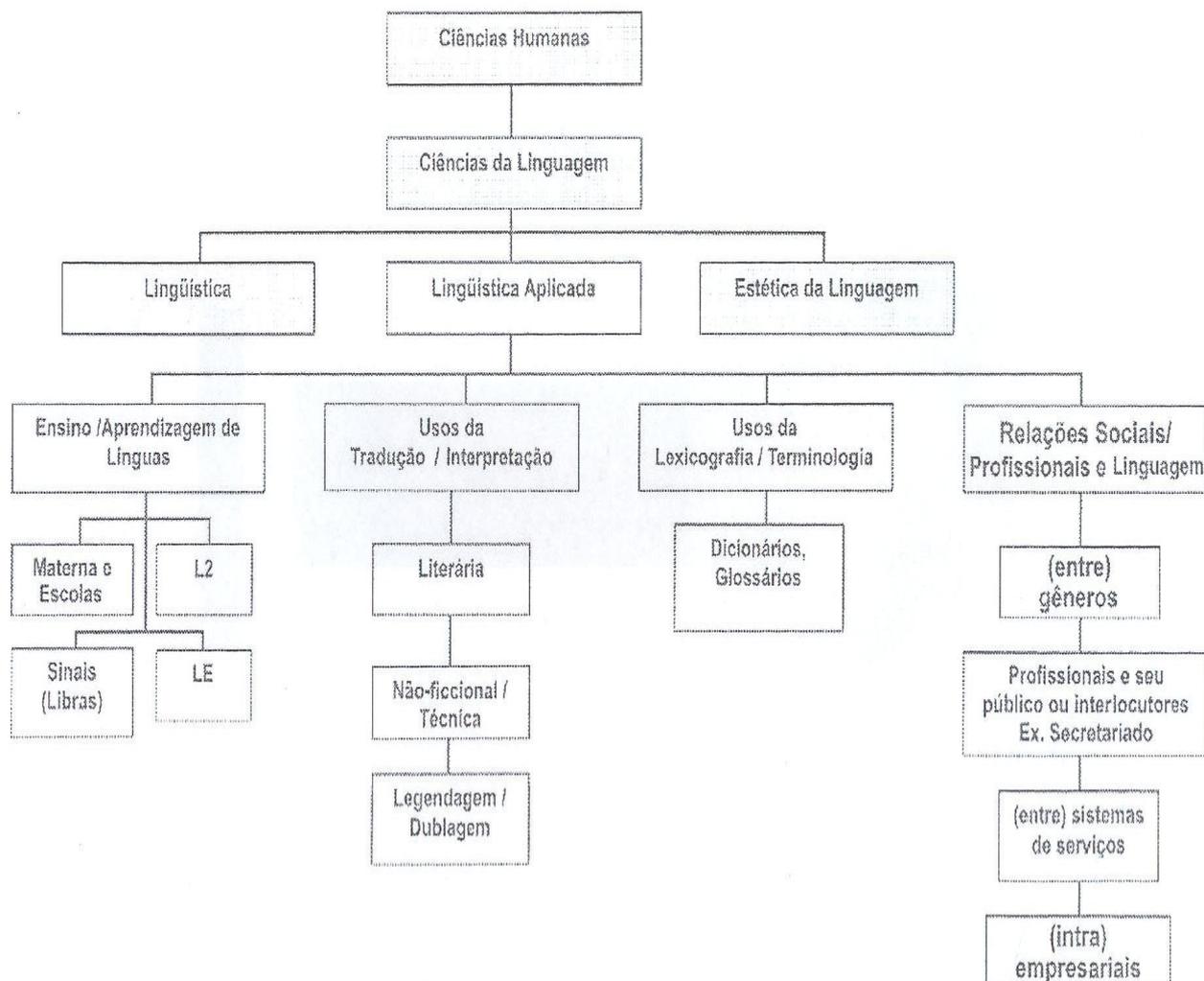
que têm privilegiado e promovido importantes discussões sobre este tema na *Linguística Aplicada*.

Grande parte dos estudos da LA no Brasil, que se ocupam do entendimento das competências que envolvem a profissão do professor de línguas, está fundamentada teoricamente na Operação Global de Ensino de Línguas (doravante OGEL). O modelo da OGEL caracteriza-se como de exploração teórica e sistemática das dimensões abstrata e de materialidade do ensino-aprendizagem de línguas, trabalho pioneiro de Almeida Filho (1993, pp. 11-27).

Ainda, em menor escala, estão os estudos que discutem e avaliam a complexidade da relação entre o aprendizado da teoria formal, privilegiada nas instituições credenciadas para este fim, e sua possível contribuição e impacto na atuação do professor em sala de aula e na sua vida privada. No âmbito da *Linguística Aplicada*, com exceção do recente trabalho de mestrado de Claus, 2005, da UNICAMP, esta discussão encontra-se fragmentada dentro de outros temas de interface. Esta pesquisa, desta forma, questiona sobre algumas questões relacionadas às condições e efeitos do aprendizado instrucional no atendimento ao desafio de ensinar línguas.

A *Linguística Aplicada*, na subárea de ensino aprendizagem, conforme demonstrado no quadro de Almeida Filho, (2005, p.30) abaixo, tem se ocupado da pesquisa e teorização das relações que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, em um esforço intelectual pioneiro. Trabalha, neste sentido, para a organização de um construto teórico da subárea, com abordagem qualitativa, que tem como uma de suas metas, ou objetivo final, colaborar para a mudança do quadro contemporâneo de ensino aprendizagem de línguas no contexto brasileiro, no qual o estudos das línguas estrangeiras (LEs) já é reconhecido pelo seu valor formativo (Almeida Filho, 1993, p.13). Isto é, o valor do aprendizado das LES já começa a ser considerado como um instrumento social e intelectual imprescindível, de inserção democrática, enfrentamento do cotidiano da vida moderna e constituição do indivíduo.

Quadro 5



Fonte: Almeida Filho (2005b, p. 30)

A escola, para Vygotsky (1991) é entendida como um sistema educacional institucionalizado, ou como situações, nas quais o aprendizado acontece informalmente na transferência interativa do conhecimento. Ele atribui à escola o papel fundamental de promotor do desenvolvimento dos processos cognitivos. É por meio da pedagogia, como meio instrucional tipicamente humano, que a criança se tornará “adult[a] (em competência)” Moll (1996, p.3), isto é, desenvolverá os Processos Psicológicos Superiores (PPS).

Segundo Blanck (1984, in Baquero,1996, p.23) já nos primeiros escritos sobre psicologia Vygotsky manifestou seu interesse sobre os métodos de ensino da literatura, o

uso da tradução na compreensão da linguagem e, a educação das crianças cegas, surdas-mudas, retardadas e fisicamente incapacitadas. “É claro que o educativo constituía para Vygotsky [...] um campo profissional próprio (já que ele mesmo foi docente) [...e, segundo seus escritos...] apostava fortemente no poder da psicologia para fundamentar práticas pedagógicas...” (Baquero, op.cit.:09).

Vygotsky trabalhou no Comissariado de Educação Pública do Povo, em cursos preparatórios para pedagogos, na escola Noturna para Trabalhadores Adultos, e no Colégio Pedagógico de Gomel, entre outros. Foi no período em que trabalhava no Colégio Pedagógico que escreveu um dos seus primeiros livros importantes: *Psicologia Pedagógica* (op.cit.:22-61).

O manual, como também foi considerado à época, trata de temas considerados relevantes para a profissão de um professor, como o papel da educação, dos pais e professores e sobre o seu entendimento sobre educar a sua.

A área de ensino aprendizagem de línguas tem parceria histórica com a Psicologia

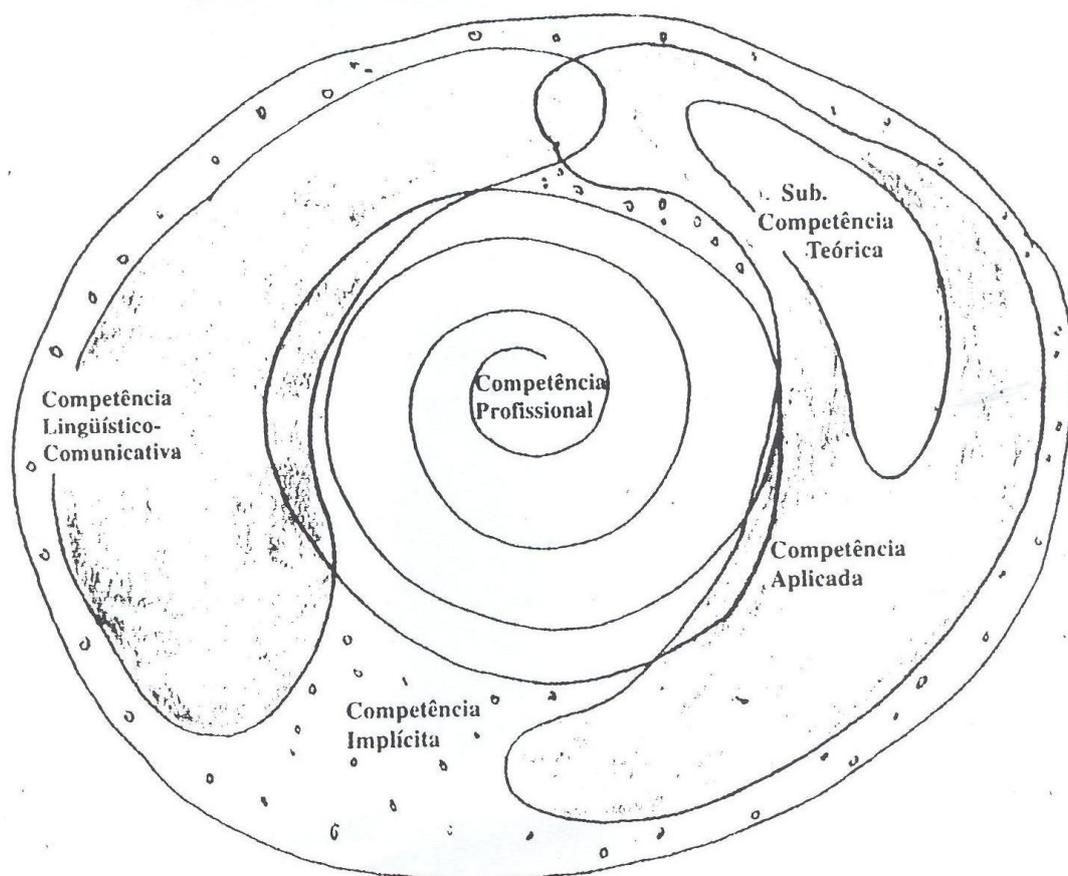
“O desenvolvimento psicológico não pode ser pensado como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real”. (Marta Kohl de Oliveira, 2005, p. 09)

Na análise da Operação Global de Ensino de Línguas distinguimos as duas partes que a compõem: a) a primeira delas que dá conta do planejamento de cursos, unidades, produção e seleção de materiais didáticos, procedimentos e instrumentos que viabilizam os procedimentos e a avaliação e; b) outra, que abarca o Eu histórico-cultural do professor, revelado em suas crenças, concepções, religiosidade, teorias, entre outras, agindo como uma bússola de teorias formais e informais que orienta a primeira, a sua abordagem de ensinar.

Blatyta (1993, p.63) denomina estas partes como visível, a primeira (a), e invisível a segunda, (b), de acordo com a figura 1 abaixo. A parte visível, ou da materialidade (Almeida Filho, 1999, pp. 17-23) diz respeito às tarefas cotidianas, pautadas em atitudes mais concretas do dia-a dia do professor. A invisível, a parte mais diretamente relacionada

a cada professor como indivíduo, sua história de vida, trajetória pessoal e profissional, seu contexto de formação e atuação. Portanto, a invisibilidade explica-se pela maior dificuldade em se conhecer os mecanismos mais complexos do inconsciente do ser humano e seus efeitos.

Figura 2



Fonte: Almeida Filho (1999, p. 18)

O conhecimento dessas dimensões facilita a compreensão das diretrizes, escolhas, do professor, muitas vezes diferentes daquelas que habitam o seu imaginário, registros onde as representações psíquicas se apóiam sobre as imagens, ganhando com isso uma consciência que parece (mas não é) a expressão da “verdade” (Kehl, 2005). Isto é, o professor pode não fazer na prática o que diz que faz no discurso.

A discussão sobre o papel da teoria formal na prática do professor de línguas, e a competência teórica, como ele articula os conhecimentos que fundamentam a sua profissão, visa atender, de forma pedagógica, o foco deste estudo. Entretanto, na vida do professor, evidenciada na prática ou na organização que a subjaz, torna-se difícil entender as competências isoladamente, já que se constituem, prioritariamente, como processos cognitivos de funções psicológicas complexas e interdependentes, como um conjunto que organiza, direciona e dá sentido ao trabalho do professor.

Assumir, neste estudo, que a competência teórica é entendida como o desenvolvimento cognitivo do professor promovido pela instrução formal, nos leva a privilegiar o papel da escola (sentido abrangente) na formação do indivíduo e do professor.

O conhecimento privilegiado pelas instituições formadoras, é o ponto de apoio que dispomos como referência sobre a formação do professor, muito embora, possamos problematizar outras questões que merecem ser discutidas no âmbito das condições em que acontece essa formação.

A organização do conhecimento mínimo necessário para o exercício da profissão, experiência e vivência acadêmica, promovidas em contexto formal de ensino, desloca os saberes do professor do campo meramente intuitivo para um campo de conhecimentos mais conscientes. Espaço característico de conflitos, este novo campo possibilita, ao aluno-professor, um melhor entendimento e criticidade sobre o seu contexto de atuação e do contexto profissional de ensino de línguas.

Nesse caminho, tomamos como ponto de partida, o entendimento e as implicações que envolvem o aprendizado do conhecimento sistematizado, teoria formal, para um entendimento do que consideramos ser a competência teórica.

A escola desempenha, segundo Rego (2005, p.58), [...] *um papel fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada [...]*. Ainda, o fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, do instrumento de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos.

A teoria formal, como parte do desenvolvimento artificial do professor, ou seja, aquele que ele aprende em contextos formais como a escola, no qual – contexto - a intencionalidade educativa está claramente presente [ou], em contextos onde a educação se dá de forma mais difusa, menos deliberada, são processos educacionais que, segundo Kohl de Oliveira (2005, p.13):

[...] são mecanismos culturais de desenvolvimento, que introduzem novas funções [psicológicas], alterando o curso dos processos naturais. A relação pedagógica [...] é sempre uma relação que promove o re-equipamento do sujeito cultural pela introdução de meios artificiais em seus processos psicológicos.

Vale a pena lembrar, ainda, que este estudo corrobora com Almeida Filho (1993) no sentido de considerar as cinco competências como idealizadas, mas não como impossíveis de serem alcançadas. Acreditamos que o sentido do percurso rumo à competência teórica está na possibilidade, desde os primeiros esforços do professor nesta direção, de valer-se do conhecimento para entender e implementar, continuamente, mudanças na sua prática. Assim, podemos dizer que o percurso é tão ou mais importante e motivador que o objetivo final.

Alvarenga (1999, p.62) ao tratar da competência teórica em sua tese de doutorado *Configurações de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para a Formação em Serviço*, cita Almeida Filho³, que entende esta competência como:

... Aquela que vamos buscando nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, que leu e que já sabe articular.

A transposição de uma instância profissional mais intuitiva para outra, mais crítica reflexiva, consciente, não é simples e nem é fácil. Os questionamentos que surgem na e da prática docente, são oportunidades privilegiadas, seja no sentido de aprofundar a compreensão da prática ou de mudar sua organização assentada. Estes momentos são conflituosos e marcados por lutas internas.

³ Comunicação pessoal.

Esse espaço de lutas internas viabiliza duas linhas diferenciadas de ação do professor: a) uma destas linhas aponta para a solução de problemas do dia-a-dia. São aquelas respostas aos questionamentos da vida diária do professor, que exigem imediatez e prontidão na ação. Por exigências mais chamativas elas se sobrepõem na práxis. Poderíamos caracterizá-las, também, como aquelas de curto prazo, que por esta mesma razão, cerceiam a possibilidade do professor de refletir, discutir e procurar novas maneiras de respondê-las. Ainda, permanecem na memória do professor como um acervo de dicas e técnicas prontas para serem aplicadas, muitas vezes desconsiderando o contexto de ensino; b) a outra linha, aponta para a reflexão como processo que precede e impulsiona uma ação. Esta é de longo prazo, porque o professor necessita de tempo para organizar respostas aos chamamentos da profissão.

Trata-se de um período crítico reflexivo, no qual o professor pode perceber as contradições da realidade do seu contexto de ensino relacionando-o com outros problemas, experiências e contradições sócio-históricas da vida cotidiana. Por exemplo, o professor pode focar-se na tarefa de conhecer a sua identidade profissional, sua abordagem de ensinar, podendo chegar a conclusões negociadas neste conflito para aceitar a idéia de possíveis mudanças na sua vida pessoal e profissional.

Embora o termo reflexão seja amplamente usado na área de Linguística Aplicada (LA), e também por esta razão, pretendemos situar o entendimento deste estudo sobre a questão do professor reflexivo.

Este trabalho assume, embora não na sua totalidade, a proposta de Schön (2000), a partir de Dewey, sobre o professor reflexivo. Esta postura resume-se na intenção de evitar a crítica de Liston e Zeichner (1993), que consideram a prática reflexiva, como proposta por aqueles estudiosos, “reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual” (Castro et alii., 2000).

Quando nos referimos à vida pessoal do professor, como apontado na linha de ação “b”, entendemos que qualquer posicionamento do professor, em ambas as linhas descritas, implicará em uma quebra na sua rotina, no seu cotidiano, seja dedicando-se mais horas na escola, na biblioteca, ou mesmo em casa, seja engajando-se em cursos presenciais, semi-presenciais ou via rede. Ou seja, de alguma forma ocorrerá mudanças na sua agenda.

A reflexão na e da prática do professor, pode impulsionar um movimento, para uma tomada de decisão, em direção a mudanças, busca de uma nova realidade para o professor e para o profissional professor. Entendemos que esta reflexão que levará a uma atitude, se alimenta, inicialmente, de uma motivação, desejo de uma identidade epistemológica (quais saberes lhes são próprios?) segundo Pimenta (2002, p.21) e profissional diferenciada. Por exemplo, com titulações específicas da sua área, e, em seguida, ou talvez simultaneamente, no desejo de buscar novas respostas, e/ou outras possibilidades, para a sua prática profissional.

O caso do desejo de uma identidade profissional diferenciada está apoiado na conscientização pelo professor, por meio da sua competência profissional, do espaço que o conhecimento, teoria formal, ocupa na sua prática. Até que ponto ele consegue entender e explicar, ou dar sentido, ao que faz, sem recorrer aos mesmos argumentos?

As circunstâncias que envolvem e viabilizam, ou não, a primeira linha motora de mudança também é um fator de especial relevância nesse momento. É sabido que há difícil acesso tanto aos meios físicos quanto aos meios reguladores do conhecimento. Como exemplo, podemos citar a falta de bibliotecas que contemplem a área de ensino e aprendizagem de línguas, uma literatura organizada desta área, a centralidade geográfica das instituições e dos eventos que informam e discutem sobre a área na formação profissional continuada do professor de línguas, dentre outros.

Outras questões, ainda sob a perspectiva do acesso a teoria formal, devem ser discutidas. Muito embora, mais recentemente, a LA no Brasil tenha uma produção de conhecimento da área muito significativa, grande parte dessa literatura foi e é, ainda, produzida por países de fala inglesa, por exemplo, o que dificulta, sob vários aspectos, o seu acesso. Estamos nos referindo à questão da disponibilidade, acessibilidade, alto custo, barreira imposta pela língua estrangeira e conseqüente dificuldade na compreensão de uma realidade exterior a nossa e transposição deste conhecimento para a realidade brasileira.

Cabe aprofundar esta discussão mencionando que nem todo o professorado da área de línguas é constituído de professores de língua inglesa, e mesmo entre estes é reconhecida a situação preocupante que os graduados enfrentam quanto à língua. A literatura anglosaxã da área contempla a forma culta da língua em produção científica.

Os trabalhos estrangeiros oriundos dessa produção científica são, desde os meados dos anos setenta, orientados, quase que exclusivamente, pelos estudos etnometodológicos, o que tem dificultado, sobremaneira, sua aproximação com o contexto de ensino brasileiro.

A convivência e enfrentamento constantes dos professores de LE em seus contextos profissionais, assim como o reconhecimento e valorização do seu ensino, a valorização da teoria produzida em seu favor, e a necessidade de facilitação institucional ao seu acesso, mais do que dificultam, pesam na tomada de decisão do professor em direção a atitudes mais concretas que possibilitem mudanças orientadas na sua prática.

É nesse momento de transição entre o saber intuitivo e o saber teórico, que o professor procura, também, situar objetivamente o seu desejo e sua vontade de mudança, como possibilidade de progressão profissional, social e satisfação pessoal.

Retomando a idéia das duas linhas de ação, na primeira o professor recorre aos seus conhecimentos implícitos – competência implícita - às teorias informais, inventário que constitui o seu **Eu** e o profissional, que dialoga e informa a sua prática. É difícil, desta forma, imaginar a separação radical da identidade do professor da sua identidade profissional, construída com seus pares e aqueles que, juntamente com ele, pensam a profissão. Entre estes estão os membros da sociedade que dividem com o professor a responsabilidade da atuação docente, no interior e no exterior da escola. No interior, compartilham com ele os alunos, pais, outros professores e os membros que administram de forma mais ou menos direta o ensino, e no exterior, por exemplo, estão os que legislam e os que autorizam, ou não, o seu fazer.

O trabalho do professor implica em tomadas de decisão, seja dentro ou fora de sala de aula, como professor regente ou como um agente que pensa e trabalha em favor do processo de ensino-aprendizagem. Na primeira ação mencionada, o professor busca sentido para a sua prática, ou para o seu ensinar, pautado, nas suas experiências como aluno e como professor. Apóia-se nos conceitos cotidianos, espontâneos (Vygotsky, 1987), já naturalizados e que o constitui como profissional.

Na segunda linha de ação, mais reflexiva e crítica, o professor deseja outras respostas, outros sentidos para a sua prática. É a partir desta decisão que o professor encaminha-se em direção à descoberta da epistemologia que orienta a sua profissão. Podemos citar como exemplos, as teorias lingüísticas, as teorias de ensino-aprendizagem, entre outras. Esta busca o aproximará dos conceitos superiores, formais (Vygotsky, 1987), teóricos.

A competência teórica é, em grande parte, o resultado da busca consciente de um construto teórico da área, segundo uma vontade objetiva e certa da dinamicidade e incompletude do conhecimento. Assim, um conhecimento que precisa ser atualizado e (re)pensado. Todo o processo que antecede esta procura representa etapas de amadurecimento profissional, fortalecimento para uma tomada de decisão e conscientização do valor e da necessidade da teoria formal para o desempenho consciente da profissão.

É nosso desejo evitar a palavra melhor, melhor desempenho, por considerarmos que toda ação do professor é para melhor. Muito embora, algumas vezes, o melhor não se concretize em resultados positivos imediatos e mais visíveis, a ação diária do professor é, na nossa perspectiva, para o melhor todos os dias.

A busca pela profissionalização teoricamente orientada começa ainda na graduação, mas ganha força de relevância à medida que o professor experiencia, ou não, o valor e a necessidade da teoria formal exercendo o ensino como profissão. É no ambiente de ensino que se explicam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas da sua atividade de ensinar (Pimenta, 2002, p.21).

Discutiremos, a seguir, as bases, nas quais a teoria e a competência teórica do professor de línguas estão assentadas.

A competência teórica refere-se ao domínio de sua área de estudo. O professor deve antes de tudo ser um pesquisador, um estudioso de seu assunto e conhecer o que está acontecendo no seu campo. Essa competência começa em sua formação específica sistemática e se estende a cursos de capacitação e formação continuada, seminários, oficinas, congressos e simpósios. Envolve também o que chamamos de *excesso de visão*,

ou seja, a capacidade de ver além do que sua profissão exige, de saber o que está acontecendo na esquina e no mundo. Essa competência teórica tem de ser continuamente questionada pelo caráter de incompletude que caracteriza o professor (Freire, 1996).

A competência teórica, está intrinsecamente ligada a história sócio-cultural do professor, ao seu contexto de aluno/professor, as oportunidades que este contexto lhe favoreceu e, na medida em que este professor sabe, ou pode valer-se destas oportunidades.

Na graduação o professor entra em contato com a teoria formal, com os conceitos científicos da sua área profissionalizante. É sabido, em contrapartida, que no cenário de aprendizagem há variáveis múltiplas, de naturezas intrínseca e extrínseca, que, combinadas entre si, mostram resultados de aprendizagem diferenciados (Almeida Filho, 2005, p. 16). Estas variáveis estão organizadas na figura 3. Não temos como objetivo discutir estas variáveis, mas apresentá-las como um fator de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem em todas as etapas da formação do professor.

Figura 3



Fonte: Almeida Filho (2005b, p. 18)

É, contudo, intenção do professor formador, como o membro mais proficiente do grupo de professores aprendizes, que o melhor aconteça (Prabhu, 2003, tradução), ou seja, que o aluno aprenda o que foi ensinado.

Uma responsabilidade especial recai sobre os professores dos cursos iniciais dos centros de formação universitária, que têm, além das tarefas já postas, a de ser um promotor da motivação para estudos paralelos e continuados, institucionalizados ou não.

Como exemplo destes estudos, podemos citar aqueles alunos que concomitantemente à formação universitária participam de projetos de iniciação científica, monitoria, frequentam cursos de formação específica em LE, entre outras possibilidades.

Iniciar o aluno-professor à riqueza da epistemologia da área de modo que ele perceba e valorize o conhecimento como instrumento de trabalho, de crescimento pessoal e profissional, pode ser uma ação decisiva para o futuro do professor.

A LA brasileira, que firma-se com muita expressão como ciência tem, na área do ensino-aprendizagem de línguas, uma literatura bastante expressiva embora não se apresente de forma organizada para os diferentes níveis de estudos – graduação e pós-graduação-.

Mais recentemente, as publicações organizadas, que em parte surgiram como uma estratégia para solucionar o problema da produção científica exigida pelos órgãos que fomentam e regulam as universidades, apresentam trabalhos, em forma de artigos, que estão limitados, inclusive, pelo espaço, em decorrência da dificuldade editorial. São, em sua maioria, estudos etnometodológicos que pressupõem uma iniciação científica do leitor. Muito embora de mais fácil acesso, por ser escrita em língua materna, em sua grande maioria, e terem boa circulação nas livrarias e universidades, não conseguem apresentar unidade temática ainda pelos motivos citados.

Estamos nos referindo às publicações, por exemplo, que informam sobre teorias do cerne dos estudos da subárea de ensino aprendizagem, que possam servir como referências na formação do professor de línguas.

Como consequência dessa realidade decorrem outros fatores: um deles, é a procura na literatura estrangeira de um material que atenda às necessidades dos estudos da graduação e dos estudos da pós-graduação. Esta possibilidade defronta-se no pouco domínio da LE pelos aprendizes, bem como na condição econômico financeira do país que pouco favorece este acesso, inclusive, e principalmente, aos professores. É sabido, a dificuldade por que passam alunos e professores à procura desta literatura nas bibliotecas das universidades do país.

Esta literatura nos parece imprescindível considerando que há uma grande dificuldade das editoras brasileiras, em agrupar estudos da área de ensino-aprendizagem de línguas em suas linhas epistemológicas distintas, por exemplo, os trabalhos de estudiosos da linha cognitivista, interacionista e outras. A dificuldade advém, também, da preparação dos formadores e da falta de capacidade financeira das universidades e seus membros e, ainda, da tímida participação dos membros da academia no mercado editorial.

Estes fatores alimentam uma enorme circulação de material xerocopiado e, a desmotivação do aluno frente a imensas bibliografias indicadas para os cursos, em grande parte para fazer frente à exigências dos órgãos controladores do ensino.

Complementamos com a falta de incentivo governamental ao mercado editorial da área e ao seu acesso, conforme já discutido.

A teoria, entendida como algo que está codificado em uma linguagem específica que abrange uma área, é produção privilegiada da academia. Entretanto, é fora da academia que a teoria tem sobrevida.

O que, ainda, foi percebido neste estudo é que as academias encerram seus trabalhos em seu âmbito, com pouca circulação na sociedade, em particular junto aos profissionais de ensino. Este fato tem acarretado dificuldades dramáticas quanto ao entendimento e prática no uso dos métodos de ensino de LE, por exemplo.

A teoria formal, de acordo com a nossa pesquisa, ocupa um lugar de prestígio e autoridade, funcionando como elemento de poder para aqueles que têm a sua posse.

É considerada inacessível, fora da realidade do professor, que entende que o seu acesso dá-se, necessariamente, por meio de uma organização institucional. Assim, necessitando de mediação para ser compreendida.

Considerando as expectativas de professores e alunos sobre a teoria formal, nos parece coerente afirmar que uma possível explicação para a ênfase dada às discussões teoria vs prática, nas quais, a prática, ou praticismo, na qual bastaria a prática para o saber docente (Pimenta, 2002, p.22), parece ocupar lugar mais destacado, pode justifica-se pelo fato de que na impossibilidade de acesso a teoria formal, opta-se pela prática, técnicas,

como estratégia para se conseguir fazer o que é preciso fazer: o exercício da docência como profissão.

O contato com a teoria formal, por outro lado, não é garantia de aprendizado. Ainda que não estivéssemos respaldados pela observação de formação e formador, alinhamos o nosso pensamento no fato de que a teoria não é alcançada somente na observação.

O aprendizado da teoria formal, também compreende um processo no qual o professor participa decisivamente, seja para aceitá-la, mesmo que não completamente, ou não aceitá-la.

Nesse processo sempre haverá a presença marcante da história cultural do professor por meio de suas crenças, percepções, religiosidade, entre outras, na compreensão da teoria formal.

Este é o espaço do conhecimento resignificado, que já não é intuitivo, cotidiano, porque o professor pode explicá-lo, ou localizá-lo teoricamente e, também, já não é a mesma teoria formal que o professor aprendeu durante a sua formação ou com seus pares. Este espaço é plástico e permeável, isto é, permite, ilimitadamente, a incorporação de conhecimentos novos.

Quanto maior for o espaço ocupado por estas resignificações, quanto mais abrangente ele o for, mais espaço ocupar no campo teórico formal, mais próximo o professor estará da sua competência teórica. Será, assim, um espaço rico e privilegiado na abordagem de ensinar do professor por constituir-se da apropriação e articulação de conhecimentos da e sobre a profissão.

O espaço das resignificações comporta, ainda, as teorias formuladas pelo professor que em princípio hospeda-se na área dos conhecimentos cotidianos para habitar, mais tarde, o espaço das resignificações. A transposição da primeira área para a segunda ocorre quando o professor consegue articular a teoria formal em favor das teorias que ele produz na práxis. Defendemos que a teoria formal, quase nunca, é percebida na práxis do professor exatamente como foi pensada por seu (s) autor (es).

Na hipótese de contato direto com a literatura de uma determinada teoria, por meio de livros, como professor autônomo intelectualmente, no aprendizado mediado por professores, seus pares, ou autores seguidores desta teoria, já é condição suficiente para que esta teoria passe pelo processo de resignificação.

Na maioria dos trabalhos dos autores que seguem uma determinada teoria, estes estudos são focais, recortados, isto é, atendem a um objetivo, e por este motivo enfocam fragmentos, de uma literatura específica, como no nosso caso quando nos apoiamos, também, na teoria de Vygotsky e Almeida Filho.

Obviamente, não estamos assumindo uma posição negativa em relação a estes trabalhos, ao contrário, são a eles que nos valemos para o acesso e compreensão de muitos estudos, especialmente aqueles em língua estrangeira. Por outro lado, é inegável, que estes estudos trazem a percepção de seus autores.

A nosso ver, a conseqüência mais preocupante que se apresenta é o fato do professor, muitas vezes por ingenuidade intelectual, e apesar, ainda, de pertencer a uma geração reflexiva, posicionar-se em favor de linhas teóricas ainda pouco conhecidas por ele e, concluir, mais tarde que aquela teoria ‘não dá certo, na prática’. Neste caso, ele é impedido, pela falta de um conhecimento mais profundo dos princípios com os quais está trabalhando, de entender e explicar os motivos do fracasso no seu ensino. Este é o caso, por exemplo, de muitos seguidores da abordagem comunicativa.

A competência teórica para o professor significa um crescimento “na sua capacidade de compreender as tendências atuais do processo de ensino/aprendizagem em relação às diferentes abordagens e suas implicações” (Almeida Filho, Caldas e Baghin, 1993, p. 6).

Celani (2001, p. 35) compartilha com Almeida Filho (1993,1999) sobre a necessidade de formar, que significa também, o crescimento do professor como ‘ser humano independente’.

A aprendizagem da teoria formal, e uma possível competência teórica, entendida como uma ferramenta do professor, entretanto, não pode ser reduzida à capacidade que o

professor tem de desenvolver e [articular] esta ferramenta. Nós acreditamos que o ponto central da atividade profissional do professor está na transposição desta teoria articulada por ele para a cultura de ensinar e aprender entendida como resultado da atividade social e educativa do homem.

É nesta transposição que se encontra a competência teórica crítica. Momento no qual o professor poderá entender e articular teorias formais e informais levando em consideração outros fatores subjacentes. Estamos convencidos de que desta forma o professor pode profissionalizar-se mais consciente do seu papel de formador em consonância com suas convicções e pautadas nesses valores.

Para concluir, estamos nos posicionando em favor de iniciativas que promovam a democratização dos meios para o acesso à teoria formal, que é, fundamentalmente, democrática e ideológica. Para justificarmos a primeira afirmativa nos valem do fato que a teoria está posta para todos, ainda que existam contingências que possam dificultar o seu acesso.

A seguir abordaremos alguns conceitos importantes como conhecimento, saber e teoria que estão muito relacionados com a competência teórica, tema central da nossa pesquisa.

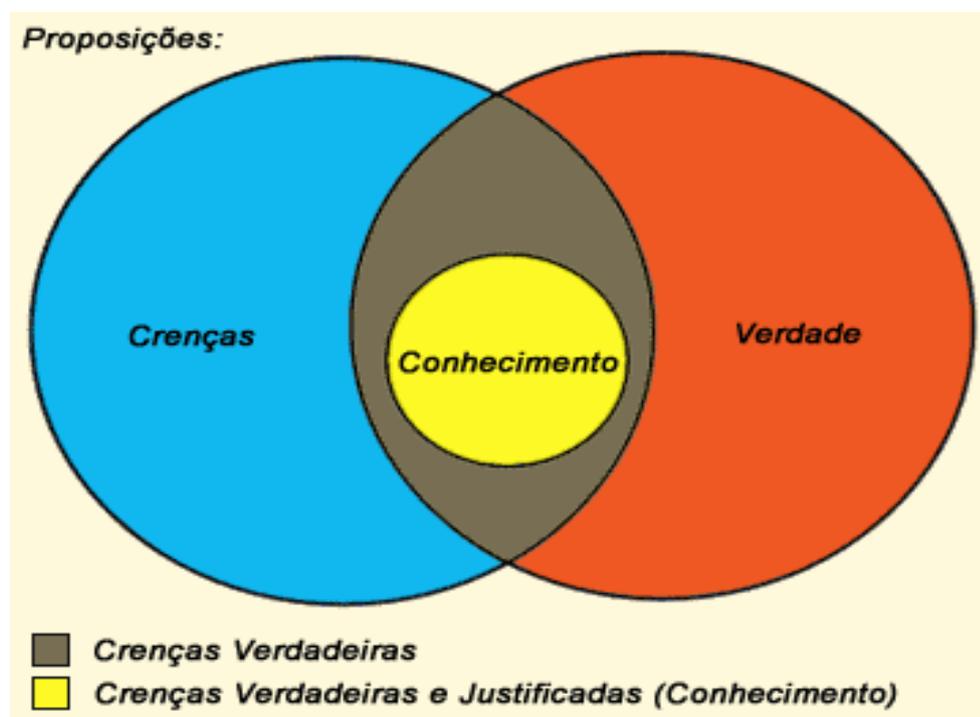
2. 4. 2. 1. Conhecimento

Para compreender melhor o conceito de competência teórica, é importante definir o que é conhecimento e a sua construção.

A epistemologia do conhecimento se origina com Platão que opõe a crença ou opinião ao conhecimento. A crença seria um determinado ponto de vista subjetivo e o conhecimento uma crença verdadeira e justificada. A teoria de Platão abrange o conhecimento teórico, *o saber que*. Assim, o conhecimento teórico é o conjunto de todas aquelas informações que descrevem e explicam o mundo natural e social que nos rodeia. Este conhecimento consiste em descrever, explicar e predizer uma realidade, isto é, analisar o que ocorre, determinar o porquê ocorre dessa forma e utilizar estes

conhecimentos para antecipar uma realidade futura. Há outro tipo de conhecimento que não é abrangido pela teoria de Platão que é o conhecimento prático, o *saber como*.

Figura 4



Fonte: Wilpedia, 2006

O conhecimento tem sido considerado nas análises da sociedade como uma realidade superestrutural ligada à natureza abstrata das idéias e como simples decorrência da estrutura social. Assim, a construção das competências de ensino do professor de línguas deve ser entendida dentro de uma perspectiva vygotskyana (Vygotsky 1934/1987) que postula que o conhecimento se forma no interior das relações sociais através da mediação social das atividades do indivíduo. Isto possibilita a construção compartilhada de instrumentos e de processos de significação.

Mas, quais são as fontes do conhecimento? Como podemos distinguir verdade e falsidade? Para responder a tais perguntas, é necessário considerar, entre outras coisas, a nossa capacidade de conhecer o mundo, compreender se a nossa percepção corresponde aos fatos do mundo, tendo em vista que muitas vezes percebemos erroneamente. Questões como a relação entre a percepção e a realidade, ou sobre como podemos conhecer essa realidade, são essencialmente filosóficas.

Segundo Castro (2001, p. 296), o processo de construção do conhecimento do professor não é um processo linear, ele acontece à medida que os novos significados se incorporam no pensamento do aprendiz e lhe possibilitam rever, redefinir e reorganizar os conhecimentos antigos em novos agrupamentos (Vygotsky, 1930). Assim, à medida que o professor reflete sobre ou durante sua ação, se estabelecem conexões através das quais se evidenciam ou definem características do conhecimento a ser adquirido fazendo com que o indivíduo transforme sua percepção, o conhecimento novo e o antigo, de maneira que novos agrupamentos de significados surjam. (Vygotsky, 1924).

O trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de *saber-fazer* específicos ao ofício de professor. Isto equivale a fazer do professor um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. Segundo a concepção tradicional da relação entre teoria e prática, o saber é produzido fora da prática (pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação. É exatamente essa concepção tradicional que domina ainda, de maneira geral, as visões de formação de professores nas universidades. Essa concepção é redutora e contrária à realidade. Hoje, sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber”, de “conhecimentos” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem. Segundo Tardif (2002, p. 236.), “o trabalho – como toda prática – exige um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores”. Por outro lado, há as concepções que priorizam a prática, defendendo-a como critério de validação das teorias. A prática consiste na ação que transforma o conhecimento e a realidade.

Fenstermacher (1994, p. 361) no artigo *The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching* apresenta um estudo cuidadoso sobre o conhecimento do professor que se apóia nos significados que os professores constroem sobre a realidade, sobre o mundo e como esses significados afetam a suas maneiras de estruturar a experiência de sala de aula e interagir com os alunos, pais, colegas e funcionários.

Para Clandinin (1986) e Clandinin & Connelly (1995) o conhecimento pessoal prático é o conjunto de convicções, sejam elas conscientes ou inconscientes, que surge da experiência íntima, social e tradicional e que acha expressão nas ações do indivíduo. Este conjunto de convicções que no nosso estudo entendemos como o posicionamento cultural do professor, permeia e personaliza a ação docente porque está impregnado de todas as experiências [que o] constituem (Telles, 2002, p. 21, in Gimenez, 2002).

Borelli (2006, p.72) afirma que há dois tipos de conhecimento, um acadêmico e outro pessoal. O acadêmico seria aquele produzido por estudiosos, que se dedicam a compreender um determinado assunto por meio de investigação e publicam suas conclusões. Já o conhecimento pessoal seria aquele que o professor traz consigo e que foi construído a partir de sua prática, de sua experiência de vida e também de seus conhecimentos acadêmicos. Analisando a opinião da autora consideramos que quando se refere ao conhecimento acadêmico, está apontando para a teoria formal e quando se refere ao conhecimento pessoal, seria nesse caso a teoria informal (entende-se aqui o conhecimento do professor como o conjunto de teorias formais e informais que ele domina). Vale ressaltar que a teoria informal também é formada por conhecimentos acadêmicos que o professor adquire em seu período de formação e por seus valores individuais. Trata-se de um conhecimento produzido pelo próprio professor, mas que não o torna menos importante que o formal.

É importante salientar que a formação básica do professor de línguas não dá conta, por melhores que sejam os planejamentos de curso, de oferecer todo o conhecimento que este professor precisará no seu ofício para fazer frente às exigências de várias ordens do mundo contemporâneo. Neste caso, segundo Perrenoud (1966) ao se referir aos cursos de especialização, o grande desafio da educação atual é decidir na incerteza e agir na urgência. Compartilham com o autor, estudiosos dos problemas nacionais que vêm na aprendizagem permanente (por exemplo, Dimenstein, 1977, p. 10) uma saída emergencial para a situação caótica dos cursos de formação nas universidades, fato esse amplamente comprovado com a grande oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Não é mérito deste estudo, discutir sobre esses cursos, porém, é visível o esforço feito no sentido de torná-los motivadores e atraentes substituindo muitas vezes a leitura dos

teóricos por sínteses, resumos, esquemas, apostilas e discussões de conteúdo teórico, baseadas quase que exclusivamente em opiniões pessoais, ou mesmo, sustentando-se na priorização da prática. Como resultado, vemos que é comum o professor concluir esses cursos com uma visão de palavras-chave dos clássicos, que geralmente são estrangeiros e não podem deixar de constar da bibliografia desses cursos. Aqui defendemos que estudá-los sempre pode ser prazeroso na medida em que o conhecimento re-elaborado for absolutamente cheio de novidades, (Mateus, in Gimenez, 2002), não deixando de lado a leitura prazerosa de estudiosos brasileiros e vanguardistas da área.

Esta situação nos leva acreditar que muito se perde, ainda, na formação continuada, para o entendimento da realidade da escola brasileira, um dos principais focos de estudo dos lingüistas aplicados do país.

Invariavelmente [...], o trabalho [do] professor aparece como algo isolado, como fruto de seu talento (ou fala dele) e nunca como uma atividade resultante de um conjunto de fatores institucionais, históricos sócio-culturais, envolvendo elementos além da personalidade, uma vocação, uma história pessoal e a interação com os alunos (Beth Brait).

Nesse sentido é necessário atribuir a mesma importância ao conhecimento produzido pelo professor, pois essa teoria informal fundamenta-se nas exigências da prática, nas experiências vividas pelo professor que também tem como base aspectos do conhecimento acadêmico.

Para Dewey (1963) o conhecimento fundamentado é ciência; representa objetos que foram constituídos, ordenados, dispostos racionalmente. Conhecimento é a informação que devidamente tratada, muda o comportamento do sistema. Conhecimento é diferente de saber.

Assim, as concepções de mundo, na prática, representam a maneira como o homem pensa, convive e compartilha com um determinado grupo social e do modo de ser e de agir desse grupo, evidenciando aspectos importantes da sua subjetividade. Para Silva (1990, p. 46), "(...) significa o conjunto de conceitos e de noções contidos na linguagem, nas crenças, sugestões, religiões, opiniões vividas pelos homens em sociedade".

José Ortega y Gasset (apud Nikitiuk, 1996, p.28) afirma que:

a realidade não é dado, algo dado, oferecido – mas a construção que o homem faz com o material dado. (...) Assim toda produção de conhecimento deve ser entendida a partir da relação do sujeito do conhecimento com os objetos do mundo que pretende apreender. O fenômeno do conhecimento, baseado na relação sujeito-objeto, encontra sua resolução na produção de conceitos – aquilo que reúne as diferentes partes (como revela a etimologia da palavra), isto é, enquanto abstração daquilo que foi investigado. Esses conceitos são a base da linguagem do conhecimento.

Em função disto, toda forma de conhecimento reside na atitude de um sujeito que se posiciona no mundo e faz análises e inferências, deixando clara a sua leitura particular, o seu olhar, frente às circunstâncias e ao contexto. Por isso, a verdade nada mais é do que uma leitura de mundo, onde cada conhecimento revela uma palavra "grávida de mundo", como sugere Paulo Freire (1987).

Esquemáticamente, num exercício de síntese sobre as considerações estipuladas pela teoria histórico-cultural, podemos compreender a aprendizagem e o processo mental conforme o esquema abaixo:

Quadro 6

APRENDIZAGEM



PENSAMENTO CRÍTICO OU CATEGORIAL: Capacidade utilizada para determinar a originalidade, a precisão e o valor de informações e conhecimentos.

Fonte: Hahn, T. M. Por uma prática ergonômica. In: Slater apud Pàges, 1994, p.162
Disponível em: www.eps.ufsc.br/disserta99/tania/cap.4.htm acesso em: 09/05/2007

Para a concepção democrática de educação, a pesquisa comporta uma atitude questionadora diante da realidade, ultrapassando a idéia de estratégia exclusivamente científica própria da produção acadêmica. Conforme Demo (1994, p. 13), é "uma habilidade humana fundamental ligada à capacidade crítica e criativa (...); é componente essencial dos processos emancipatórios e fundamento do desenvolvimento da cidadania e da autonomia" A pesquisa, neste sentido, favorece a teorização da prática, a re-significação de conceitos e pode inserir o sujeito/trabalhador num constante processo de **ação – reflexão-ação**. Para tanto, a pesquisa torna-se, conforme Demo (1994, p.18) numa "alavanca principal do saber, do pensar e do aprender a aprender".

Demo (1995, p. 127) acredita que o conhecimento e a geração de conhecimento, assim como suas **possibilidades parceiras facilitadoras** de mudanças, os sentidos prático, objetivo e social, parecem estar inseridos nos grandes centros de estudos, como as universidades mais conceituadas do país, e inacessíveis à sociedade como um todo, particularmente ao discente do curso de Letras, seu lugar de fórum privilegiado.

Mas há uma outra visão amplamente facilitadora de acesso ao conhecimento, por exemplo, com bibliotecas melhor equipadas, o acesso às pesquisas da área, o conhecimento sobre o estado da arte das pesquisas na área, fazer com que o alunado (cursos de graduação e pós-graduação) reconheça o conhecimento como um instrumento valioso da prática profissional, que é prioridade.

Segundo Dewey (1950) o objetivo da educação é o desenvolvimento de uma inteligência criativa e crítica. A inteligência consiste num conjunto completo de hábitos de flexibilidade crescente que implicam sensibilidade, perícia em discernir as complexidades das situações; imaginação exercida para descobrir novas possibilidades e hipóteses; vontade de aprender da experiência; firmeza e objetividade no momento de julgar e avaliar; coragem para modificar nossos próprios pontos de vista quando as conseqüências de nossas ações e as críticas dos outros assim o requerem. A educação é um processo contínuo de recriação, reorganização e reconstrução individual e social da experiência do estudante. Isso significa que o fim de todo processo educativo é a transformação, o enriquecimento da qualidade dessa experiência que acontece de duas maneiras: a) ampliando a percepção de conexões e continuidades na experiência do estudante; b)

oferecendo ao estudante ferramentas que lhe permitam antecipar conseqüências e assim conduzir sua experiência futura.

O relatório da Comissão de Educação para o Século XXI, “Relatório Delors”, (apud Denegri, 2002) aponta:

*(...) a educação é uma ferramenta fundamental que os Estados deverão desenvolver se quiserem contar com capital humano qualificado para enfrentar os desafios que a globalização e a mudança planetária impõem aos nossos países, indicando a responsabilidade da educação em... **mostrar o caminho que leva a construir o conhecimento, as atitudes e as destrezas requeridas dos atores sociais para viverem juntos em harmonia e para aprender a ser.** (p. 47). (grifo nosso)*

Há necessidade, pois de uma sólida formação científica, que possa fundamentar o trabalho do professor, permitindo-lhe desenvolver propostas didático-pedagógicas, sem colocar empecilhos à sua criatividade no desempenho da função docente. Esta formação se relaciona com os conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem e de áreas afins, o conhecimento do seu contexto sócio-psicogenético, isto é informações sobre as etapas de desenvolvimento intelectual, dos mecanismos fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem, das interações sociais e sua influência sobre a estruturação cognitiva, das necessidades, características e possibilidades do meio e das pessoas que nele convivem, além de ser capaz de interpretar e compreender a pessoa humana que se revela no aluno.

Assim, o conhecimento é um ato vivo de apreensão de um conteúdo da realidade e, como informação acerca da experiência, será permanentemente um material indispensável para o pensar, mas nunca deve ser considerado um fim em si mesmo. É somente uma fonte ou alimento de um processo de investigação e questionamento cujo propósito é melhorar o pensar e a capacidade de julgar. Os momentos de mobilização para o conhecimento, de construção do conhecimento, e de elaboração da síntese do conhecimento, a serem organizados e propostos pelo professor, se tornam em compromisso coletivo que atua institucionalmente, em cada sala de aula onde os pares se encontrem.

A seguir falaremos dos saberes.

2. 4. 2. 2. Saberes

Ante as novas demandas apresentadas pela sociedade contemporânea, os professores são instados a uma busca constante de cursos de formação continuada. Vale a pena pensar se realmente os cursos de Letras preparam os professores para o mercado de trabalho e se os prepara para que tipo de mercado de trabalho seria. São vários os trabalhos sobre as implicações da formação pré-serviço e sobre a eficiência e o papel do professor na universidade, como podemos observar nos trabalhos de Castro (1999), Leffa (2001), Ifa (2000), Celia (1989), por citar alguns. Por desconhecimento ou falta de reconhecimento das teorias de ensino-aprendizagem e muitas vezes por absorção das várias “receitas” que aprendeu em cursos de formação e de treinamento, o professor não sabe por que ensina como ensina. Por essa razão é necessário discutir a importância do conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem já que o processo de ensinar-aprender e a construção do conhecimento prático e teórico do professor não é linear (Vygotsky, 1934/1988), ele envolve uma visão de co-construção do conhecimento. À medida que os novos significados incorporam-se ao pensamento do aprendiz e lhe possibilitam rever, redefinir e reorganizar os conhecimentos antigos em novos agrupamentos constrói-se o conhecimento (Vygotsky, apud Castro 1999).

Mas quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor, noutras palavras, quais são os conhecimentos, o *saber-fazer*, as competências que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes?

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (aptidões) e as atitudes, aquilo que muitas vezes foi chamado de *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*,

O saber é um conjunto de conhecimentos a respeito de um determinado tema utilizado para a resolução de problemas no sistema. Esse saber exige:

- Conhecimento explícito, adquirido pela educação formal;
- Experiência, adquirida pela reflexão sobre erros e fracassos anteriores;
- Habilidade, adquirida através da prática e treinamento;
- Rede social, formada pelas relações do indivíduo com outros seres.

Saber não é competência, não é *saber-fazer*, não é *saber como fazer*. O saber é plural e temporal, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. É temporal, pois ensinar supõe aprender a ensinar, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Mas antes de praticar o ofício de professor, há toda uma história ligada às experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do *saber-ensinar*. Ao mesmo tempo a idéia de temporalidade também se aplica diretamente à sua carreira marcada pela construção do saber profissional.

Os saberes profissionais representam o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Dentro desses saberes temos: os disciplinares que correspondem aos diversos campos do conhecimento que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; os curriculares que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdo e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da erudita e de formação para a cultura erudita, são os programas escolares que os professores devem aprender a aplicar; os saberes experienciais, específicos que brotam da experiência e são por ela validados. Segundo Tardif (2003, p.48), “pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”.

Assim, os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho de modo a facilitar a sua integração. Eles têm três objetos: as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; as diversas obrigações e norma às quais seu trabalho deve submeter-se; a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Por outro lado temos o saber declarativo ou saber explícito que inclui as habilidades aprendidas através de instrução formal, explicação de regras e elaboração e testagem de hipóteses (Berry, 1994; Hulstijn, 1990). De acordo com a psicologia cognitiva, as habilidades aprendidas de maneira implícita e explícita resultam em representações

mentais e organização de conhecimentos distintos: saber explícito e saber implícito (Green & Hecht, 1992, p. 173).

O saber implícito se refere ao conhecimento adquirido de maneira inconsciente, aquele que não se consegue definir verbalmente (Green & Hecht, 1992, p. 180). É também chamado de saber operatório, aquele que inclui habilidades adquiridas em ambiente natural, sem que necessariamente se possa explicar a maneira como foram adquiridas (Ellis, 1994); o produto da aquisição é, basicamente, abstrato (Winter & Reber, 1994, p. 118). Já o saber explícito é aquele que está acessível à consciência, pode ser explicado verbalmente sob demanda.

Aplicadas à área da Lingüística Aplicada que investiga o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, as noções de saber explícito e de saber implícito foram tratadas, em um primeiro momento, como *aprendizagem* (processo consciente) e *aquisição* (processo inconsciente) da língua-alvo, respectivamente (Braga Ferreira, 2001). No entanto, assim como o é para a Psicologia, a noção de consciência é uma questão escorregadia para a Lingüística Aplicada (Decoo, 1996, p. 97; Brown, 2000). Conforme afirma Bialystok (1994, pp. 565-566): “o *conhecimento explícito pode ser consciente ou não, e pode ser acessado automaticamente ou não*”⁴. Assim, a polêmica da questão mostra-se ainda presente – um grupo de pesquisadores manteve a postura dicotômica inicialmente tomada. Apesar de reconhecer que as representações, formadas implícita e explicitamente interagem na construção do conhecimento este último grupo de pesquisadores defende que o acesso aos dois tipos de representação não pode ocorrer simultaneamente (Paradis, 1994, p. 404).

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, os professores utilizam várias teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade. Ou seja, a prática profissional é heterogênea no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados. Assim, os saberes estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.

⁴ “Explicit knowledge may be conscious or not, and it may be accessed automatically or not.”

2. 4. 2. 3. Teoria

A palavra teoria, para os gregos, indicava a visão de um espetáculo, uma certa especulação sobre um fato. Durante os jogos entre representantes de várias cidades gregas, alguns cidadãos participavam como atletas e outros – os teóricos - iam para contemplar o que estava acontecendo. Teoria, na sua etimologia, quer dizer “vista”, que vem do verbo grego *theorein*, que significa “ver, olhar, contemplar ou mirar”.

A busca de alternativas na produção e socialização do conhecimento implica em definições filosóficas. A nossa abordagem fundamenta-se no materialismo histórico dialético, em cuja perspectiva o homem é concebido como indissociável em corpo e mente, constituindo-se exclusivamente nas e pelas relações sociais, sendo a sua consciência construída a partir de sua atividade concreta sobre o meio e materializada na linguagem, diferenciando-se de outros animais por produzir seus meios de subsistência através do trabalho, o qual sempre implica na utilização de todas as faculdades (físicas e mentais).

A partir dessa visão de homem, define-se prática como a ação concreta sobre o meio, teoria como sistematização de representações sobre a realidade e reflexão como o processo de confronto das representações da realidade concreta com sistemas conceituais organizados (teorias). Toda atividade humana implica em teoria e prática, em algum grau. Contudo, a relação entre teoria, prática e reflexão varia segundo a predominância de uma atividade teórica ou prática e segundo a abrangência das representações sobre a realidade. Nessa ótica, a profundidade e abrangência do processo reflexivo dependem de: (a) profundidade e abrangência dos conceitos disponíveis; (b) contato com a realidade concreta e; (c) disponibilidade/hábito/habilidade de confrontar teorias com a realidade concreta.

Segundo Gamboa (2003) teoria e prática têm sido termos objeto de várias interpretações. Há alguns pesquisadores que propõem a união entre teoria e prática, enquanto outros estudiosos enfatizam o papel da teoria de acordo com as abordagens ideal-racionalistas. Nesse sentido o autor afirma:

...Nessas abordagens a teoria tem primazia já que os conjuntos de conceitos e representações são formados independentemente da prática dos homens. A prática vem a ser a projeção e extensão das idéias. (p. 124).

Muitos priorizam a prática, defendendo-a como critério de validade das teorias. O intuito de ambas consiste em aproximar a teoria da prática. Gamboa (2003, p. 125) aponta para a unidade dos termos:

(...) Não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência.

A grande maioria das instituições de formação de professores pressupõe que o conhecimento profissional ensinado prepara o aluno-professor para as exigências do mundo real da sala de aula. Neste sentido, Perez Gómez (1992, p. 107) afirma:

É preciso reconhecer que o conhecimento teórico só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distancia entre a investigação e o mundo da prática é muito grande, e por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de atuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar.

Coracini (1998, p. 34) considera que é preciso lembrar do aspecto mítico que desempenha a teoria com relação à prática e afirma:

Quero dizer que a teoria tem assumido, no meio acadêmico, o status de verdadeira ciência e, como tal, tem primazia com relação a toda e qualquer prática. Acredita-se, aliás, que é ela que tem determinado as mudanças da prática, vista, então, como aplicação da teoria. Paralelamente, existe uma outra maneira de considerar tal relação: a prática como inspiradora da teoria, como criadora em relação a uma forma futura de teoria, como afirma Deleuze (In: Foucault, 1979, p. 69).

Assim, muitas vezes se confunde com a oposição pesquisa básica vs pesquisa aplicada. Chauí (2001, p. 13) afirma que,

Uma teoria exprime, por meio de idéias, uma realidade social e histórica determinada, e o pensador pode ou não estar consciente disso. Quando sabe que suas idéias estão enraizadas na história, pode esperar que elas ajudem a compreender a realidade de onde surgiram

Segundo Sant'Anna (2005, p. 114), teoria é o conjunto de idéias e explicações dialógicas de base formal e informal que o professor conhece e é capaz de expor sobre suas ações de ensinar e aprender LE. A base formal vem das teorias formais produzidas

na academia. A informal é o conjunto de crenças, pressupostos, convicções que o professor produz ao longo de sua vida pessoal e profissional.

A teoria como conhecimento acadêmico ao atingir realidades diversas será a resignificação de sua proposta feita pelos autores daqueles contextos que lhe atribuirá sentido, Tardif (2003, p. 235) afirma que:

... A concepção tradicional não é apenas profundamente redutora, ela também é contrária à realidade. Hoje sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimento” só existe através de um sistema de prática e de atores que as produzem e assumem.

Assim, podemos resumir que o processo de teorização não é uma prática separada da experiência de ensino. As fontes da teoria estão na prática (Van Lier, 1994), nas vivências do professor, nas suas crenças, nas suas convicções e nos seus valores profundos representados na prática, assim como no contexto social e nas relações sociais. A teoria, segundo Pimenta (2002, p. 24), tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

2.5. Desenvolvimento da língua estrangeira: resgatando teorias de aprendizagem

Para a compreensão do cenário atual de pesquisas na área de aprendizagem de segunda língua, torna-se útil uma revisão da sua história, durante as últimas décadas. Refazendo tal percurso, constatamos que as concepções teóricas que têm orientado os processos de ensinar e de aprender Língua Estrangeira encontram-se firmemente arraigadas no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e de teorias específicas da linguagem, as quais, por sua vez, influenciadas pelas idéias advindas dos campos, principalmente, da psicologia, sociologia e pedagogia, tentam explicitar o fenômeno da aprendizagem lingüística.

Neste tópico o objetivo maior concentra-se na exploração dos fundamentos teóricos que marcam o pensamento contemporâneo da aprendizagem de LE, os quais remontam ao período pós Segunda Guerra Mundial. Ou seja, desde 1950, ocorre uma evolução no quadro de teorização sobre a aprendizagem de Língua Estrangeira que deixa a condição de

ser um mero adjunto de pedagogia da linguagem para adquirir, crescentemente, o *status* de um campo autônomo de pesquisa.

Pode-se dizer que as percepções modernas de aprendizagem de LE foram principalmente influenciadas por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracionista (PCN, 1988, p.55), cujas proposições passamos a abordar, mais detalhadamente, no desenvolvimento deste capítulo. Antes disso, porém, traçaremos um breve panorama histórico sobre a aprendizagem de LE, nas décadas que antecedem o ano de 1950.

Nas sessões, a seguir, manteremos as idéias originais dos autores, principalmente, sobre método e abordagem.

2.5.1 A aprendizagem de Língua Estrangeira: do Renascimento até 1950

2.5.1.1. O Método Clássico

Historicamente, considera-se o ensino de línguas estrangeiras como mero sinônimo da aprendizagem de latim e grego (línguas clássicas) que se mantêm como modelo de língua ideal durante vários séculos. A língua latina (e com menor intensidade, a grega) desfruta de inequívoco prestígio como veículo de transmissão da cultura do mundo ocidental. Assim, o ensino do latim é considerado indispensável ao desenvolvimento intelectual e essencial enquanto estudo disciplinador, sistemático e a base para todas as formas de educação superior. Ao longo do século XIV e até o fim do século XVII, o latim paulatinamente cede lugar a uma variedade de línguas vernáculas nacionais que passam a ser o meio de comunicação falada e escrita em muitos contextos lingüísticos e na maior parte da Europa.

No século XVIII, quando essas novas línguas passam a ser ensinadas em contextos educacionais, como resultado da ausência de fundamentos teóricos que pudessem orientar as metodologias de aprendizagem lingüística, o Método Clássico, que, até então, embasa o ensino do latim, torna-se o carro chefe para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Nesse método, nenhuma ênfase é dada ao ensino de ‘como falar a língua’, pois a linguagem não é ensinada visando à aprendizagem da comunicação oral. Ao contrário, o

foco é a aprendizagem formal da língua, sendo que, em algumas instâncias, o intuito primeiro é promover a proficiência na leitura em LE. Basicamente, o Método Clássico fundamenta-se na aprendizagem de regras gramaticais, no estudo das declinações e conjugações, memorização de vocabulário, bem como na prática de tradução para a língua materna, com a verificação, inclusive, da habilidade do aprendiz em lidar com os aspectos sintáticos e morfológicos da língua.

A partir do século XIX, o Método Clássico dá lugar ao Método de Gramática e Tradução (doravante MGT). Apesar da nova nomenclatura, ao fim e ao cabo, o MGT não traz inovações importantes para a sala de aula, na medida em que os seus princípios são os mesmos que sempre embasaram a aprendizagem lingüística ao longo dos séculos anteriores. Todavia, com a entrada do MGT em cena é constituído o primeiro método de ensino de línguas estrangeiras que reina absoluto por muitas décadas.

2.5.1.2. Método de Gramática e Tradução (MGT)

Como vimos, o MGT remonta ao papel desempenhado pelas línguas clássicas (latim e grego) à época do renascimento e permanece sendo empregado até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas (Leffa, 1988). Em sentido amplo, esse método tem como objetivo principal não só levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2, como também propiciar um conhecimento mais aprofundado de seu próprio idioma. A idéia concentra-se em que a utilização de tais procedimentos levaria ao desenvolvimento da inteligência e da capacidade de raciocínio do aprendiz.

Prioritariamente, no MGT o ensino da LE é realizado mediante a utilização da LM, autor é dada através de explicações na língua materna do aluno” (Leffa, op.cit.). Para ou seja, “toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um a obtenção dos objetivos propostos, o método em questão vale-se do ensino dedutivo da gramática, através de longas e elaboradas explicações. A avaliação do conhecimento efetua-se por intermédio da compreensão e assimilação das regras gramaticais (Delibo, 1999, p. 20).

Para uma melhor compreensão das principais características do MGT, apresentamos, a seguir, uma lista que as sintetizam, conforme Brown (1994, p. 53).

- As aulas são dadas na língua materna, com pouco uso ativo da língua-alvo.
- Grande quantidade de vocabulário é ensinado sob a forma de listas de palavras isoladas.
- São dadas longas e elaboradas explicações sobre as complexidades gramaticais.
- A gramática fornece as regras para o agrupamento de palavras, e a instrução sempre focaliza a forma e a inflexão das palavras.
- A leitura de textos clássicos e difíceis é iniciada nos primeiros estágios de aprendizagem da LE.
- Pouca atenção é dada ao contexto e os textos são tratados como pretexto para o exercício de análise gramatical.
- Geralmente, são aplicados exercícios de tradução de sentenças, completamente descontextualizadas, da LE para a LM.
- Pouca ou nenhuma atenção é dispensada à pronúncia.

Resumindo, considera-se que se trata de um método para o qual não existe teoria: não há literatura que ofereça parâmetros plausíveis que permitam embasar a sua lógica ou que possam justificar a sua existência, bem como são insuficientes os argumentos que possam relacioná-lo apropriadamente com questões pertinentes a teorias lingüísticas, psicológicas ou educacionais (Brown, 1994, p.53).

Apesar de ser a metodologia que mais críticas tem recebido⁵⁶, o MGT é, curiosamente, no entanto, o que tem tido mais tempo de uso na história do ensino de línguas. A explicação para tal paradoxo pode estar, na opinião de alguns autores (Brown, 1994; Leffa 1988), no fato de que o método requer habilidades restritas por parte do professor. Isto é, a origem da maioria das atividades da sala de aula já está dada no livro-texto; ao privilegiar a forma da língua, torna-se necessário que o professor detenha um conhecimento mais acurado da terminologia gramatical, bem como das regras do idioma

⁵ De acordo com Delibo (1999:20), dentre os opositores mais ilustres do MGT, podem ser citados pensadores como Montaigne (século XVI), educadores como Comenius (século XVII) e especialistas em ensino de línguas como Gouin (1931;1836). De uma forma geral, esses estudiosos defendem uma nova postura no que se refere ao ensino de línguas, apregoando, que, ao aprender uma LE. O aluno deve saber usa-la de forma mais ativa.

com todas as suas exceções. Por outro lado, há a facilidade de não ser requerido do professor o domínio da modalidade oral da língua, já que esta não constitui um aspecto crucial do método (Leffa, op. cit.).

2.5.1.3. Método Direto (MD)

O Método Direto (doravante MD), que surge em oposição ao MGT, parte da premissa básica de que a aprendizagem de língua estrangeira se dá de forma análoga à aprendizagem de língua materna. Entende-se que a LE deve ser ensinada através da própria LE. O uso da língua materna é completamente rejeitado e todas as práticas instrucionais de sala de aula são conduzidas exclusivamente na língua-alvo. Quando há necessidade de explicitação de significados, o professor deve estar preparado para dar conta do recado, através da utilização da própria LE, de modo que, na impossibilidade de poder cumprir tal requisito, ele deve se valer de mímicas ou de outros recursos possíveis, desde que a língua materna não seja usada.

O foco do ensino centra-se na prática oral em detrimento de outras habilidades. A idéia é que o aluno deve exercitar exaustivamente as habilidades lingüísticas de entender e falar uma determinada língua nova, através da prática intensa e da associação da fala às ações correspondentes. O espaço reservado à gramática é restrito, sendo postergado para estágios de estudo mais avançados, ocasião em que a metalinguagem é utilizada na própria língua estrangeira. O ensino da gramática é feito através do processo indutivo mediante o qual o aluno deve, em tese, ser capaz de estabelecer generalizações sobre os fatos da língua, recorrentes nas situações funcionais, especialmente projetadas para a sala de aula.

O ensino da leitura fica circunscrito aos tópicos trabalhados oralmente em sala de aula, sem a preocupação de que o aluno estabeleça vínculos mais profundos com a palavra escrita, mas visando, principalmente, desenvolver habilidades de compreensão direta através da realização de inferência dos significados das palavras ainda desconhecidas.

O Método Direto alcança considerável popularidade no século dezenove e início do século vinte, sendo adotado, principalmente, em escolas privadas de língua com recursos suficientes para arcar com os elevados ônus exigidos para a implementação de cursos que basicamente trabalhavam com professores nativos e com grupos reduzidos de alunos em sala de aula². Em contrapartida, o MD não alcançou o mesmo sucesso no âmbito das escolas públicas, para repisar o óbvio, em função de problemas de orçamento, grande

número de alunos por sala de aula, formação inadequada de professores, entre outros aspectos que dificultaram a sua exploração pelos órgãos oficiais de ensino, no Brasil, principalmente.

Criticado pela sua fraca fundamentação teórica e atribuindo-se o seu sucesso mais a fatores relacionados à habilidade e personalidade dos professores do que propriamente ao método em si mesmo, o declínio do MD começa a ser percebido por volta de 1920. Com o declínio do MD, o MGT retorna a ser usado em vários currículos escolares de ensino de línguas estrangeiras. Surgem também novas propostas como a do Método de Leitura, cujas características principais passamos a abordar, em seguida.

2.5.1.4. Método de Leitura (ML)

Embora tenha raízes européias, o Método de Leitura (doravante ML) ganha adeptos principalmente nos Estados Unidos, país em que o ML expandiu-se pelas escolas secundárias, na década de 1930, tendo permanecido até o fim da Segunda Guerra Mundial. Reputa-se que um fator de grande influência para a expansão do ML nos USA tenha sido o relatório Coleman, publicado em 1929, cujas recomendações sustentam a impraticabilidade do ensino de habilidades orais no país e sugerem o ensino de leitura como o foco da aprendizagem de língua estrangeira (Leffa; Brown; Delibo, op cit).

O objetivo principal do Método de Leitura (ML) é obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para tanto, a grande preocupação consiste na máxima viabilização de acesso a condições favoráveis ao desenvolvimento da referida habilidade, tanto dentro como fora da sala de aula. Nessa perspectiva, todas as outras habilidades, assim como os demais aspectos lingüísticos (regras gramaticais, pronúncia, conhecimento da cultura do país da língua-alvo, inclusive o uso da tradução) são tratados apenas como suporte e meios para alcançar o sucesso desejado na obtenção da única habilidade enfatizada pelo método: o desenvolvimento da leitura. Era considerada essencial a expansão de vocabulário, no menor espaço de tempo possível. Assim, já nas primeiras lições era cuidadosamente planejada a apresentação de uma média de seis palavras novas por página, com base em

estatísticas de frequência de utilização das mesmas. Em suma, como salienta Leffa (1988, p. 217),

(...) embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima. Predominavam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos. A gramática restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais comuns. Os exercícios mais usados para aprendizagem da gramática eram os de transformação de frases. Ocasionalmente, exercícios de tradução eram também empregados.

Com a entrada dos USA na Segunda Guerra Mundial, na década de 1940, acontece uma mudança de concepção quanto à prioridade de desenvolvimento de habilidades em LE: a oralidade passa a ser a ênfase, em detrimento da leitura. Essa postura é tomada frente à constatação da insuficiência de pessoal qualificado para falar outros idiomas, bem como para exercer as funções de intérpretes e tradutores, capacidades consideradas imprescindíveis ao suprimento das necessidades da nação no estabelecimento de relações com os demais países envolvidos na guerra. Torna-se necessário, portanto, treinar a proficiência oral dos americanos, tanto em língua de inimigos como de aliados. Para isso, surge o Programa de Treinamento Especializado do Exército⁷, mais informalmente conhecido como ‘Método do Exército’, cujas características abordamos a seguir.

2.5.1.5 Método do Exército

Com a preocupação centrada no desenvolvimento de habilidades voltadas ao uso da língua visando à comunicação principalmente oral dos soldados americanos, com os demais países envolvidos na Segunda Guerra, o Método do Exército implementa cursos intensivos de línguas (nove horas por dia por um período de seis a nove meses) cuja tônica é a exaustiva atividade oral - pronúncia, prática de ‘drills’ e conversação – e nenhuma atividade de gramática ou de tradução (Brown, 1994, p.57). Como salienta Delibo (1999, p.23, com base em Rodgers 1986), num esforço conjunto entre o Exército e as principais universidades americanas é desenvolvida a *técnica do informante*, que se resume na seguinte citação:

⁷ Army Specialized Training Program (ASTP).

A chamada técnica do informante se vale de um falante nativo (informante) um lingüista (responsável pela coleta da estrutura básica da língua gerada pelo informante), alunos altamente motivados e condições ideais de ensino/aprendizagem: número reduzido de alunos, alta motivação e abundância de material de ensino. As aulas se realizam por meio da conversação dirigida, em que os três elementos componentes interagem.

Embora calcado praticamente nos mesmos princípios do Método Direto – que à época havia sido descartado e duramente criticado pelos próprios americanos⁸ - o Método do Exército alcança êxito inequívoco, causando grande impacto e revigorando o campo de estudos referidos ao ensino-aprendizagem de LE nos USA. Com o passar do tempo, os experientes especialistas da área refinam e reformulam, com clareza, as premissas que sustentam o Método do Exército que, chamando a atenção das universidades e das escolas secundárias, passa a ser adotado em seus currículos, originando o Audiolingualismo, uma abordagem que, implementada em 1950, instaura uma nova fase do ensino-aprendizagem de LE. Isso porque, a partir de então, com base nos movimentos da reforma pedagógica que acontece no início do século XIX, passa a ser assumido que os métodos de ensino de línguas estrangeiras devem ser justificados pelos princípios de teorias de aprendizagem. À luz dessa noção, tanto o campo de pesquisas sobre aquisição de segunda língua (doravante L2) quanto o ensino de L2 têm sido fortemente influenciados pelas teorias de aprendizagem de aquisição de primeira língua (doravante L1). De fato, uma das descobertas mais significativas das pesquisas sobre a aquisição de L2 é a constatação de que existem similaridades importantes entre os processos de aquisição de ambas as línguas (Lightbown e Spada 1998: *xiv*).

2.5.2. Teorias de aprendizagem de língua estrangeira

Até a década de 1950 (e princípios de 1960), como já foi mencionado, neste trabalho, a aprendizagem de LE é considerada um simples apêndice da aprendizagem

⁸ Como afirma Leffa (1988, p.26, com base em Nackey (1965, p. 48): “ os Estados Unidos da América foram um dos poucos países que não deu apoio oficial à Abordagem direta. Ao examinar o AD em 1982, a “Comissão dos Doze”, composta de autoridades educacionais americanas, concluiu que o desenvolvimento da língua oral não era objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas. A habilidade da fala era apenas uma atividade secundária, que mesmo assim parecia contrariar a natureza e a função da escola, já que em condições normais só seria atingido num grau modesto. O ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado, o que seria melhor conseguido em versões atualizadas da Abordagem da Gramática e Tradução”.

lingüística em geral. A idéia de que os métodos de ensino de línguas estrangeiras deveriam ser justificados em termos de teorias de aprendizagem traz transformações importantes a essa área de e

Estudos, culminando na constituição de um campo autônomo de pesquisas sobre a aprendizagem de língua estrangeira (Mitchell & Myles, 2004, p. 23).

Historicamente, portanto, os processos de ensinar e aprender língua estrangeira têm sido pautados no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e em teorias lingüísticas específicas, as quais, influenciadas pela psicologia, buscam explicitar o fenômeno da aprendizagem lingüística. Pode-se dizer que as percepções modernas da aprendizagem de LE sofrem influências, principalmente, de três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociocultural⁵ (PCN, 1988, p.55), cujos pressupostos serão destacados, em detalhes, no decorrer desta seção do trabalho.

2.5.2.1 As implicações do behaviorismo para o ensino de LE

De acordo com os behavioristas, o desenvolvimento da linguagem, assim como qualquer outro tipo de aprendizagem, verbal ou não verbal, acontece através do mesmo processo: formação de hábitos. De modo que a aprendizagem de línguas pode ser explicada da seguinte maneira: o aprendiz recebe *input* lingüístico, no ambiente em que ele está imbricado, a partir dos demais ‘falantes’ com os quais ele convive, reforços positivos são dados para as repetições e imitações que ele consegue realizar de modo correto e, assim, como resultado, há a formação de hábitos.

Nessa perspectiva, quando aprendemos a primeira língua, o processo é simples: tudo o que devemos fazer é aprender um conjunto de novos hábitos, através de respostas a determinados estímulos que nos são dados pelo ambiente no qual convivemos. No caso da aprendizagem da L2, todavia, há uma complicação nesse quadro, na medida em que já possuímos ‘hábitos antigos’ (constituídos em L1) os quais devem, portanto, ser substituídos pelos ‘novos hábitos’ (L2). Quer dizer, os velhos hábitos formados em L1 vão decorrer em interferências que tanto podem ajudar como prejudicar a aprendizagem da L2. Quando as estruturas das L1 e L2 são similares há vantagem de aprendizagem. Mas, se, ao contrário, existem diferenças entre ambas as estruturas, complicações de aprendizagem

ocorrem. Em última instância, para os behavioristas, os hábitos da L1 interferindo na aprendizagem da L2 são vistos como ‘erros’.

Na tentativa de evitar a ocorrência de ‘erros’, entra em cena a ‘Análise Contrastiva’, cujo objetivo era a comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre duas línguas, acreditando-se que através desse processo seria possível prever (e evitar) os ‘erros’ dos alunos. Nessa esteira, a tarefa primordial do planejador de cursos era detectar as diferenças entre a L1 e a L2 e concentrar aí as atividades, evitando, desse modo, as interferências (ou erros) causadas pela L1.

Do ponto de vista do ensino de L2, de acordo com os PCN (1988, p.56),

Pode-se dizer que se focalizava, principalmente, o processo de ensino e o professor. Se a aprendizagem não ocorresse adequadamente, ou seja, se fossem detectados erros nas produções do aluno, o motivo seria a inadequação dos procedimentos de ensino. Os erros teriam de ser imediatamente eliminados ou corrigidos para que não afetassem, negativamente, o processo de aprendizagem como um todo, inclusive os de outros colegas que tivessem sido expostos aos erros. É nesse sentido que se costuma dizer que na visão behaviorista a aprendizagem era associada à uma pedagógica corretiva.

A abordagem behaviorista tem como representante máximo de seus pressupostos o método áudio-lingual (audiolingualismo), trazendo como implicações para a sala de aula, dentre outras: a) a idéia de que se aprende uma língua pela prática, não através de explicitações ou de explicações de regra. Assim, por exemplo, a gramática é ensinada através da analogia indutiva, isto é, a exemplo dos pressupostos do Método Direto, o aluno é exposto aos fatos da língua; b) entendendo-se que a prática leva à perfeição e que a aprendizagem acontece através da imitação e repetição, as estruturas básicas da língua devem ser treinadas até a automatização, o que é conseguido mediante exaustivos exercícios de treinamento dessas estruturas. c) o foco do ensino da L2 deve ser dado às estruturas consideradas difíceis, ou seja, aquelas consideradas diferentes das estruturas da L1 do aprendiz; d) com a preocupação maior de abolir a ocorrência de ‘erros’, o ensino era feito através de pequenos passos, com a aprendizagem gradual das estruturas que eram apresentadas uma a uma (Cf. Delibo, 1999; Leffa, 1988, etc.).

2.5.2.2 O behaviorismo sob ataque

A partir de 1960, as objeções que foram surgindo contra os processos de ensinar e aprender LE, até então norteadas pelos pressupostos do behaviorismo, foram se tornando cada vez mais freqüentes, culminando em grandes transformações tanto no campo da lingüística como da psicologia. Teoricamente começou-se a questionar o embasamento lingüístico (estruturalismo) e o psicológico (no caso, o behaviorismo, enquanto teoria de aprendizagem).

Um dos maiores críticos da visão behaviorista foi o lingüista Noam Chomsky que, em 1959, escreveu um artigo intitulado “A review of verbal behavior by B.F. Skinner”⁹ centrado em vários argumentos contrários à Skinner e à teoria behaviorista, os quais passamos a comentar brevemente¹⁰:

- (i) Assumindo uma perspectiva ‘inatista’ de aprendizagem, Chomsky defende a idéia de que as crianças já nascem programadas biologicamente para a aquisição da linguagem. Assim, a linguagem se desenvolve de modo similar ao desenvolvimento das demais funções biológicas, ou seja, a partir da contribuição básica do ambiente – no caso, a disponibilidade de pessoas que falem com a criança. No mais, a criança, ou seja, o aparato biológico que ela possui, fará o restante do serviço. Quer dizer, a partir da fala no ambiente que a cerca, a criança elabora hipóteses sobre a língua (um conhecimento abstrato de regras – ou competência). Assim, o processo de extrair conhecimento abstrato (regras) a partir de exemplos concretos (fala) não pode ser explicado pela formação de hábitos.
- (ii) Rejeitando a idéia de a mente da criança ser uma tabula rasa que deve ser preenchida meramente através da imitação da linguagem que ela ouve em seu ambiente (princípios assumidos pela visão behaviorista), Chomsky advoga a favor da ‘criatividade da linguagem’: a criança não aprende e reproduz um largo conjunto de sentenças, mas, ao contrário, ela cria novas sentenças que

⁹ Trata-se de uma crítica ao livro de Skinner (Verbal Behavior, de 1957) em que o autor abordava detalhadamente a sua visão behaviorista de aprendizagem aplicada à linguagem (Mitchell & Myles, 2004, p. 25; Figueiredo, 1997, p. 17).

¹⁰ Com base em: Mitchell & Myles (2004, p. 25); Figueiredo (1997, p. 19); Lightbown & Spada, 1998, p. 8).

jamais havia aprendido antes. Isto é, Chomsky afirma que a criança já nasce com uma habilidade especial¹¹ para descobrir, por si só, as regras subjacentes ao sistema lingüístico.

Em termos gerais, como salientam Williams & Burden (2001), a grande falha do behaviorismo, talvez, esteja no fato de a teoria ter se concentrado exclusivamente em aspectos observáveis do comportamento. Ou seja, escolhendo focalizar apenas o que é observável, o behaviorismo deixa de lado aspectos vitais referidos ao processo de aprendizagem, a saber: o sentido que os próprios aprendizes objetivam dar aos seus respectivos mundos, e os processos cognitivos e mentais que eles trazem para a tarefa de aprendizagem. De acordo com os autores, “ao aprenderem uma língua, está claro que os aprendizes fazem uso de um vasto repertório de estratégias mentais para solucionar o sistema que opera a língua a qual eles são apresentados” (ibid, p.13).

Para explorar melhor essas questões, passamos, agora, ao campo da teoria de aprendizagem cognitiva.

2.5.2.3. Cognitivismo

A psicologia cognitiva tem exercido uma influência considerável no ensino e aprendizagem de línguas. Em contraste ao behaviorismo que, como vimos anteriormente, prioriza os aspectos observáveis do comportamento, o cognitivismo concentra-se nos modos como a mente humana pensa e aprende. Pode-se afirmar que os psicólogos cognitivistas estão interessados, portanto, nos processos mentais que estão envolvidos na aprendizagem. Dentro dessa visão, o aprendiz de línguas é visto como um participante

¹¹ Originalmente, Chomsky se refere a essa ‘habilidade especial’ como sendo baseada em um dispositivo – *language acquisition device* (LAD), descrito como uma ‘caixa preta’ imaginária localizada no cérebro, que, presumivelmente, contém os princípios (todos e exclusivamente) que são universais a todas as línguas humanas. Tal dispositivo previne a criança de perseguir pistas falsas quando ela está tentando descobrir as regras de linguagem. Para ativar o funcionamento do LAD, basta que a criança tenha acesso a amostras da linguagem natural.

Em trabalhos mais recentes, Chomsky utiliza o termo *Universal Grammar* — UG — (Gramática Universal — GU) para se referir às capacidades inatas da linguagem. De modo que a GU é considerada como um conjunto de princípios que são comuns a todas as línguas. Se a criança já nasce pré-equipada com a GU, o que ela deve aprender, portanto, são os modos como a sua própria linguagem faz uso desses princípios, bem como, as variações, por ventura, existentes em tais princípios, em línguas específicas que ela está aprendendo.

ativo do processo, usando variadas estratégias para dar conta de solucionar as complexidades envolvidas no sistema lingüístico a ser aprendido.

Ao longo do tempo, os modos de investigar o funcionamento cognitivo do ser humano têm sofrido variações consideráveis. Para ilustrar essa evolução de idéias, dentro da perspectiva cognitivista, duas abordagens principais, que vêem a constituição da aprendizagem a partir de ângulos distintos, podem ser citadas: a) em um extremo desse aporte teórico, por exemplo, estão “os teóricos da informação” (*information theorists*) que, comparando o cérebro a um computador altamente complexo, buscam desvendar o funcionamento cognitivo, tentando identificar regras e modelos que possam explicar “como acontecem os diferentes aspectos da aprendizagem” (Williams e Burden, 2001:13); b) no outro extremo, está situado o movimento denominado ‘construtivismo’ que, dentro de uma linha interacionista, assume a posição de que a aprendizagem se dá como resultado de uma complexa interdependência entre características individuais do aprendiz e o meio-ambiente em que ele está imbricado. Na seqüência, passamos, pois, a comentar ambas as visões cognitivistas.

2.5.2.4 Processamento de informação (*information processing*)

Como o próprio nome indica, os psicólogos cognitivistas que adotam o ‘processamento de informação’ (*information processing*), como abordagem de aprendizagem, estão fundamentalmente preocupados em explorar os modos como os aprendizes acessam a informação, processam-na e atuam sobre ela. Desse modo, fatores como atenção, percepção e memória se tornam o foco de atenção desses estudiosos.

Geralmente, como salientam Williams e Burden, (2001, p.15), os teóricos preocupados com o ‘processamento de informação’ constroem ‘modelos’ ou ‘scripts’, na tentativa de compreender os modos como a mente humana funciona. Utilizando tais procedimentos, eles acreditam ser possível prever o tipo de processo mental que será necessário para que a aprendizagem eficaz aconteça, sendo possível, outrossim, identificar precisamente ‘como’ e ‘onde’ há ocorrência de mau funcionamento no processo, como no caso de situações em que o aprendiz manifesta dificuldades de aprendizagem. Como argumentam (Williams e Burden, 2001, p.15)

Analogias podem imediatamente ser realizadas entre esse tipo de abordagem e os demais trabalhos relacionados ao funcionamento de qualquer tipo de sistema, tais como o corpo humano, o motor de um carro ou um computador. Ou seja, trata-se de uma visão essencialmente mecanicista que não leva em conta os ‘sentidos’ ou ‘emoções’ envolvidos no processo de aprendizagem”.

Exemplos desse tipo de abordagem são ilustrados em trabalhos respectivos a sistemas de inteligência artificial e, particularmente, em modelos de memória e processos de leitura. Vale ressaltar, ainda, que grande parte das pesquisas focadas nas estratégias que os aprendizes utilizam na aprendizagem lingüística toma como base os pressupostos da teoria do ‘processamento de informação’.

2.5.2.5 O construtivismo: uma visão interacionista de aprendizagem

No outro extremo do aporte cognitivista, como já mencionamos, está o movimento *construtivista* que tem em Jean Piaget, psicólogo suíço, um dos seus maiores representantes. Passamos a abordar, com mais profundidade, as idéias desse autor, uma vez que a sua proposta é representada por uma linha interacionista que reconhecendo uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer, distingue-se das outras tendências de aprendizagem que foram destacadas, até o momento, neste trabalho, a saber: a) o behaviorismo que, assumindo a linha da Psicologia objetivista, privilegia o dado externo, afirmando que todo conhecimento provém da experiência; b) abordagem de ‘processamento de informação’ e a visão inatista chomskiana (abordada sucintamente no item 2.2.2), que assumindo a linha da Psicologia subjetivista, calcada no substrato psíquico, entende que todo conhecimento é anterior à experiência, reconhecendo, portanto, a primazia do sujeito sobre o objeto.

2.5.2.6. A aprendizagem de Língua Estrangeira: como os cognitivistas a vêem

Como salientam Lightbown & Spada (1998:25), em termos gerais, os psicólogos cognitivistas tendem a ver a aquisição de segunda língua como a construção de sistemas de conhecimentos que podem ser eventualmente acessados, de forma automática, de modo a permitir a compreensão e a produção na língua-alvo. Em um primeiro estágio, os aprendizes devem concentrar a atenção em todo e qualquer aspecto que esteja relacionado

à língua que eles estão tentando entender ou produzir. Gradualmente, através da experiência e prática, os aprendizes se tornam capazes de usar certas partes de seus conhecimentos, de maneira tão rápida e automática, que nem eles próprios têm consciência do que estão fazendo.

Por sua vez, a automatização desses mecanismos age de forma a desviar o foco de atenção dos aprendizes para outros aspectos da linguagem, os quais, paulatinamente, vão também sendo adquiridos automaticamente. Recentemente, os psicólogos cognitivistas têm investigado um fenômeno chamado “reestruturação” que se refere à observação do fato de que algumas vezes o conhecimento que temos e que usamos automaticamente não pode ser explicado em termos de uma construção gradual de automatismo através da prática.

Nessa perspectiva, o processo da aprendizagem tem sido visto como baseado na interação de conhecimentos já adquiridos, ou na aquisição de novos conhecimentos, os quais – sem qualquer prática extensiva – se ajustam de alguma forma ao sistema de conhecimentos pré-existentes, reestruturando-os, de alguma maneira. Trata-se de um processo que tanto pode desencadear um progresso repentino de aprendizagem, no caso de uma incorporação muito forte de aspectos sistemáticos da língua-alvo, como, em contraste, causar um aparente retrocesso, no caso de incorporações inadequadas por parte do aprendiz.

Em síntese, esses dois mecanismos – automatização e reestruturação – são essenciais à teoria cognitiva aplicada ao ensino de L2, conforme salienta McLaughlin (1987, pp.133-4 apud Mitchell & Myles, 2004, p. 85), na citação apresentada a seguir

Aprender uma segunda língua é aprender uma habilidade, porque vários aspectos dessa tarefa devem ser praticados e integrados a um desempenho fluente. Isso requer a automatização de sub-habilidades componentes do processamento de informações. A aprendizagem é um processo cognitivo, porque ela permite o envolvimento de representações internas que regulam e guiam o desempenho...Na medida em que o desempenho se desenvolve, há uma constante reestruturação, pois os aprendizes a simplificam, unificam, e ganham cada vez mais controle sobre as suas representações internas (...) essas duas noções – automatização e reestruturação – são aspectos essenciais para a teoria cognitiva.

Tendo em vista que a teoria cognitiva focaliza o processo de aprendizagem de línguas, ela fica incompleta sem um aporte lingüístico que dê sustentação a seus pressupostos. Por essa razão, torna-se necessário um regime de colaboração entre lingüistas e psicólogos, no sentido de clarear aspectos relevantes do complexo fenômeno que constitui a aquisição da Língua Estrangeira. Dessa reunião de esforços, surgem algumas linhas de pesquisa que passamos, brevemente, a comentar.

(1) Teoria da construção criativa

Embora a teoria inatista de Chomsky tenha sido formulada visando a explicar a aquisição da primeira língua (L1), alguns estudiosos têm aplicado fundamentos, em muitos aspectos similares às idéias chomskianas, à aprendizagem de segunda língua (L2). Nessa teoria, geralmente, denominada hipótese da “construção criativa”, considera-se que os aprendizes ‘constroem’ representações internas da língua-alvo, que se desenvolveriam, em estágios determinados, em direção ao completo entendimento do sistema da L2.

Muitas evidências que fundamentam a hipótese da ‘construção criativa’ têm origem na ‘análise de erros’ realizados pelos aprendizes durante a aprendizagem da L2, bem como na investigação da ordem ou seqüência em que certas estruturas da L2 são aprendidas. Um diferencial dessa teoria consiste no pressuposto de que as estratégias de processamento interno operam no *input* lingüístico independentemente do caso de o aprendiz produzir, efetivamente, a linguagem. Isto é, o aprendiz não necessita realmente falar ou escrever para adquirir a linguagem, uma vez que a aquisição da L2 acontece internamente, quando o aprendiz lê ou escuta amostras da linguagem que eles compreendem. A eventual produção (fala ou a escrita) do aprendiz é considerada como um ‘resultado’ e não como uma ‘causa’ do processo de aprendizagem, de modo que a produção oral ou escrita do aprendiz só é considerada útil quando permite que este se engaje em situações comunicativas.

De acordo com Lightbown & Spada (1998, p. 27), a teoria da ‘construção criativa’¹² que tem tido maior influência na aquisição de L2 é a que foi proposta por Stephen Krashen (1982).

2.5.2.7 Implicações importantes do cognitivismo para a aprendizagem de L2

1. Ao contrário do behaviorismo, cujo foco era o processo de ensino e o professor, na visão cognitivista o foco desloca-se para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da LE.
2. Os erros passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a LE.
3. Os traços característicos da língua construída pelo aprendiz, normalmente entendidos como erros, passam a ser vistos como constitutivos da língua em construção no processo de aprendizagem – sua interlíngua, uma língua em constante desenvolvimento, no contínuo entre a língua materna e a língua estrangeira, e que resulta de suas tentativas de aprendizagem.
4. Uma outra contribuição importante da visão cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma.

2.5.2.8 A Teoria Sociocultural

De um modo geral, costumam ser formuladas como centrais, na perspectiva sociocultural, as seguintes teses (Baquero op.cit, p. 25): a) a tese de que os Processos Psicológicos Superiores (doravante PPS) têm uma origem histórica e social; b) a tese de que os instrumentos de mediação (ferramentas e signos) cumprem um papel central na

¹² Também conhecida como *Input Hypothesis* (Michell e Myles, 2004, p. 126). Veja-se mais sobre o assunto em Figueiredo (1997, p. 35); Fontes (1996), dentre outros.

constituição de tais PPS; c) a tese de que se devem abordar os PPS segundo os processos de sua constituição, quer dizer, a partir de uma perspectiva genética.

Para Vygotsky (1998), "a mente (uma atividade psicológica/uma unidade histórica) é compreensível historicamente porque é histórica" (Newman &Holzman, 2002:82), ou seja, a mente é constituída através da participação e da interiorização de formas de atividades socioculturais e históricas. Os mecanismos da gênese social das funções psicológicas superiores são explicitados, por Vygotsky, em sua "lei genética geral do desenvolvimento cultural".

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vygotsky, 2001a, p.114)

Na obra de Vygotsky duas ferramentas culturais mediacionais são destacadas como as responsáveis pelo desencadeamento de todo um conjunto de desenvolvimentos biológicos e psicológicos na atividade humana: o instrumento e o signo. Segundo Wertsch (1996, p.110),

O *instrumento* é um elemento externo ao indivíduo, produzido, deliberadamente, para fins específicos na coletividade e colocado entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho. Vygotsky(op.cit.) toma o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana como os processos básicos que vão marcar o homem como espécie diferenciada das demais, argumentando que é o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas (Freitas, 2000).

Os *signos*, por sua vez, são os recursos orientados para o próprio indivíduo, auxiliando os processos psicológicos e não as ações concretas. Vygotsky confere aos signos, sobretudo à linguagem, a função de principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. O homem usa tais artefatos simbólicos para mediar e regular a si próprio, bem como as interações que mantém com os outros membros da sociedade e altera, com isso, a natureza dessas relações.

O pressuposto da mediação é, portanto, fundamental na perspectiva sócio-histórica, pois nos permite entender que é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura, ou seja, "que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro" (Smolka & Góes, 1997, p. 9).

Vygotsky (op.cit.) postula que o desenvolvimento da linguagem segue o mesmo percurso e obedece às mesmas leis de internalização das demais operações mentais que envolvem o uso de signos, ou seja, trata-se de um processo gradual, transformativo e dinâmico que compreende uma trajetória com três fases, a saber: discurso exterior, discurso egocêntrico e discurso interior. Vygotsky (op.cit.) postula que o desenvolvimento da linguagem segue o mesmo percurso e obedece às mesmas leis de internalização das demais operações mentais que envolvem o uso de signos, ou seja, trata-se de um processo gradual, transformativo e dinâmico que compreende uma trajetória com três fases, a saber: discurso exterior, discurso egocêntrico e discurso interior.

Representando uma fase de transição entre os dois planos citados anteriormente - fala exterior (plano intermental) e fala interior (plano intramental) - encontra-se o "discurso egocêntrico" que é caracterizado, por Vygotsky, como uma forma de fala "para si mesmo", funcionando para mediar o comportamento social e, ao mesmo tempo, o comportamento do indivíduo. Assim, esse tipo de fala (em que falamos para nós mesmos e que tem uma origem social mas que assume uma função privada ou cognitiva) transforma-se em um discurso interior que, no seu nível mais profundo, perde suas propriedades formais condensando-se em sentido "puro".

Segundo Vygotsky (op. cit.), a linguagem e o pensamento estão intrinsecamente ligados, *id est*, rejeitando as visões tradicionais que consideravam o pensamento e a linguagem como um único processo ou, então, como fenômenos autônomos, as idéias vygotskianas postulam que, embora elementos separados, o pensamento e a linguagem estão intimamente interconectados, formando uma unidade dialética (Freitas, 2000).

À luz do pressuposto de que através da linguagem é possível descrever, com clareza, a natureza dos processos de interiorização com a conseqüente reconstrução interna dos PPS, Vygotsky estabelece como "unidade de análise" o significado da palavra esclarecendo que "é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em

pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre pensamento e linguagem" (ibid., p.05). Há que se considerar, ainda, que o significado pode ser manifestado, não apenas verbalmente, como também gestualmente, ou seja, não como um substituto para a palavra, mas como um complemento dela. Assim, em atividades de interação face a face, o significado que queremos dar à palavra é parcialmente construído pelo signo lingüístico e parte construído pelo gesto, sendo que, muitas vezes, os sinais gestuais expressam mais do que os sinais verbais, na leitura que fazemos em interlocuções.

Por sua vez, esse entendimento entre os interactantes exige mecanismos de organização do real, isto é, requer a classificação de objetos, eventos, situações, etc., de acordo com seus atributos comuns, em categorias que ao serem nomeadas distinguem os seus elementos de outros que são enquadrados nas demais categorias. Assim sendo, as palavras que nomeiam as diferentes categorias passam a carregar, em si, um significado que é compartilhado dentro da comunidade, possibilitando a compreensão entre as pessoas. Portanto, o significado de cada palavra representa uma generalização ou um "conceito".

Dessa forma, o processo de formação de conceitos (ou o processo de criação de significados) pode ser considerado a partir da idéia de que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação social que, por sua vez, utiliza como recursos mediacionais os sistemas de signos disponíveis na coletividade. Trata-se de um processo longo e gradual, em que a principal função do significado da palavra seria a "abstração" e a "generalização", sendo que a identificação do significado das palavras forneceria as bases para a descoberta de que o próprio significado da palavra também se desenvolve.

Inicialmente, por exemplo, o significado da palavra adquire uma função indicativa ou nominativa, ou seja, a criança não consegue separar a palavra do objeto ou faz a fusão de significado e semelhança do objeto. Assim, para Vygotsky (2000b), "um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento" (ibid., p. 98).

Vygotsky (2000b) distingue, ainda, dois tipos de conceitos, quer sejam: os conceitos cotidianos (ou ordinários) e os conceitos científicos. Os primeiros são

construídos pela observação, manipulação e vivência direta da criança dentro da sociedade. Os segundos são adquiridos de forma sistematizada, nas situações de interação escolares, por exemplo. Embora tenham trajetórias opostas - o desenvolvimento dos conceitos espontâneos é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto - esses dois conceitos mantêm estreitas relações entre si, sendo que para a aquisição de um conceito científico é necessário que o desenvolvimento de um conceito espontâneo correlato tenha alcançado um certo nível de maturidade.

Nessa linha de raciocínio, segundo Vygotsky (op. cit.), a criança está permanentemente em processo de aprendizagem, desde o seu nascimento. Quando ela chega à escola, portanto, ela já carrega consigo um conhecimento co-construído de maneira natural na sua sociedade (conceitos cotidianos). O espaço escolar vai colocar a criança em contato com conceitos que são transmitidos, de forma sistematizada, intencional e organizada (conceitos científicos) possibilitando uma ampliação e aprofundamento dos conceitos cotidianos já conquistados previamente, assim como, introduz novos conceitos, provocando um grande avanço no desenvolvimento da criança. Dessa forma, Vygotsky atribui à escola um papel de crucial importância no desenvolvimento humano.

Para Vygotsky (op.cit.), a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamentos bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada, representando o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas, já que ela promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual.

Cabe à escola projetar o ensino de maneira a aproveitar as possibilidades que o aprendizado já conquistado pela criança pode oferecer, bem como evitar a aprendizagem que poderia estar além das suas possibilidades. Assim, "o bom ensino é aquele que se volta para as funções psicológicas emergentes, potenciais, e que pode ser facilmente estimulado pelo contato com os colegas que já aprenderam determinado conteúdo" (Furtado,1999:125). Quer dizer, a condição para a aprendizagem e desenvolvimento do ser

humano é determinada pela qualidade das relações sociais específicas em que o indivíduo está imbricado.

As proposições vygotskianas assumem, desse modo, o potencial de reconfigurar de maneira radical a natureza do ensino/aprendizagem em geral, pois a partir delas nasce a concepção de aprendizagem como "uma prática social". É nessa perspectiva que os teóricos da perspectiva sociocultural, vêem a aprendizagem de língua estrangeira (Lantolf, op.cit.; Otha, 2000), conforme passamos a discutir.

A construção de conhecimentos em LE, nessa perspectiva, consiste na internalização da linguagem do plano interpsicológico (interação social) para o plano intrapsicológico (cognitivo), seguindo o mesmo percurso de apropriação do sistema de signos sociais que, como vimos anteriormente, envolve mecanismos complexos de reestruturações cognitivas que são gerados no ato da interação social (Lantolf, 2000). Portanto, dentro da perspectiva sociocultural, os trabalhos de pesquisadores interessados na compreensão da construção de conhecimentos em LE têm se concentrado na análise dos modos como ocorre a co-construção do conhecimento da língua-alvo, através da interação social. A idéia consiste em que no processo interativo os construtos da LE (vocabulário, estruturas gramaticais, etc.) aparecem em dois planos psicológicos reais, quer sejam, primeiramente, eles aparecem no plano interpsicológico ou 'entre as pessoas', sendo esta a condição precursora para a emergência do segundo plano, o intrapsicológico. (Lantolf, 2000).

2.5.2.8.1 Implicações da perspectiva sociocultural para a aprendizagem de LE

- Nessa perspectiva, o foco que, na visão behaviorista era colocado no professor e no ensino, e, na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na *interação* entre todos os participantes da sala de aula.
- O aprendiz é visto, não como uma tabula rasa, mas como um indivíduo que quando chega à escola já carrega consigo um conhecimento co-construído no seu meio social que, sobretudo, tem que ser valorizado.
- Espelhando-se na mútua influência de conceitos cotidianos e científicos, Vygostky atribuiu à LM uma função necessária e não coadjuvante no desenvolvimento da LE. Como argumenta o autor, "a criança pode transferir para a nova língua o sistema de

significados que já possui na sua própria", ou seja, a LM funcionaria como uma espécie de "porta de entrada" para a LE. Os conhecimentos já adquiridos em LM seriam, então, os pontos de ancoragem para os novos conhecimentos a serem construídos na língua-alvo.

2.6. Conclusões parciais

Assim, o exame das tendências teóricas que, historicamente, têm norteado a aprendizagem de língua estrangeira, nos mostra alguns aspectos relevantes que devem ser considerados, dentre eles, podemos citar os seguintes: a) que a evolução do quadro de pesquisas nessa área do conhecimento mantém estreitas relações com o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem. Ou seja, as abordagens pedagógicas respectivas ao ensino-aprendizagem de LE são tipicamente baseadas em uma 'teoria de linguagem' e em uma 'teoria de aprendizagem', como, por exemplo, o Audiolingualismo que adota uma visão estruturalista de linguagem, associada a uma visão behaviorista de aprendizagem; b) seguindo a linha evolutiva da Psicologia, constata-se que o desenvolvimento da aprendizagem de uma forma geral, inclusive a aprendizagem lingüística, dá-se através de um movimento que se caracteriza por um constante oscilar entre duas tendências radicalmente antagônicas: o *subjetivismo* (calcado na consciência) x *objetivismo* (que privilegia o dado externo). Observa-se também que nessa trajetória há tentativas de integrar o físico-psíquico (construtivismo/interacionismo), permanecendo o pêndulo, todavia, ainda voltado para o papel do sujeito em detrimento da contribuição do meio no processo de aprendizagem. A ruptura inovadora entre objetivismo x subjetivismo é proposta pela perspectiva sociointeracionista/sociocultural, que vê a aprendizagem como uma construção social; c) observa-se, ainda, que outras dicotomias e controvérsias permeiam continuamente as teorias de aprendizagem de LE: (1) ora há o privilégio da fala sobre a estrutura da língua (e vice-versa); (2) a questão das relações entre LM/LE, dentre outras.

Apesar dessas contradições, não há como negar que as pesquisas na área de aprendizagem de língua estrangeira oferecem uma rica variedade de concepções e embasamentos que trazem grandes contribuições aos professores, ampliando o leque de

escolhas pedagógicas e auxiliando-os na tarefa de interpretar e compreender melhor as intrincadas experiências com que se deparam, cotidianamente, em suas salas-de-aula.

O capítulo a seguir está dedicado à análise dos dados coletados para essa pesquisa.

CAPITULO III:

ANALISANDO E TECENDO COMENTÁRIOS SOBRE A COMPETÊNCIA TEÓRICA DA PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA

3.1. Introdução

Este capítulo pretende analisar a abordagem de ensinar da professora participante da pesquisa, e caracterizar como se configura a sua competência teórica, com foco na transposição do seu conhecimento formal para a sua ação pedagógica, articulada com as outras competências mínimas do professor de línguas. Nesta direção, traçaremos um panorama sobre a história da formação acadêmica da professora e do seu contexto de atuação docente. Em seguida, focalizaremos os dados obtidos durante a pesquisa para uma incursão teórico-exploratória sobre as implicações destes dados na configuração da competência teórica da professora.

Visando um melhor entendimento dos registros coletados, numeramos os relatórios (vide anexo), obedecendo a sua seqüência cronológica.

O uso do *itálico*, entre colchetes, marcará a intervenção das percepções da pesquisadora nos acontecimentos relatados, o *itálico*, marcará as falas da participante da pesquisa e as transcrições entre duas barras representam as falas dos alunos.

3.2 O início da pesquisa: algumas reflexões

Após explicitar os objetivos e a escolha dos instrumentos de pesquisa à P1, foi necessário pensar em uma estratégia que pudesse aproximar a participante da pesquisa do tema abordado neste estudo.

A complexidade dos conceitos que se inserem nesta área, nos levou a decidir, como primeira atitude, a apresentação, à P1, do livro de Almeida Filho (1993; 1999) que deu origem ao estudo do conjunto das competências mínimas do professor de línguas, e da abordagem de ensinar. Concorreram para esta tomada de decisão, a curiosidade da participante da pesquisa, e a possibilidade de um diálogo teórico-conceitual mais próximo com P1. Entendemos seria uma condição satisfatória para cumprimento desse primeiro passo, a apresentação, explicação e leitura do livro para não ocasionar um possível entrave

para a continuidade da pesquisa, visto que acreditávamos que um melhor entendimento do tema se daria ao longo da pesquisa, e do contato entre a pesquisadora e P1.

A curiosidade demonstrada por P1 pode representar a exteriorização de sua insegurança gerada pela possibilidade de enfrentar o desconhecido, a pesquisa e o tema escolhido, e o seu próprio eu, que poderia mostrar-se diferente daquele por ela construído. A falta de tradição de pesquisas em sala de aula no contexto de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, mostrou-se como um outro possível fator.

Uma outra questão importante foi a mudança dos instrumentos de pesquisa. A professora preferiu dar depoimentos, a usar filmagem e gravação durante as observações em sala de aula e os nossos encontros. O uso do gravador no ambiente de sala de aula gerou um incômodo, tanto por parte da participante da pesquisa, como por parte dos alunos – total de 47 alunos presentes - que não poderiam interagir espontaneamente entre si ou com a professora, pois seria necessário obedecer ao revezamento do turno de fala, em função da clareza da gravação.

Por ser um instrumento multimídia mais chamativo, a gravação em vídeo poderia ter aproximado a participante de pesquisa da sua prática, de forma mais evidente e direta, concomitantemente à pesquisa.

Nas observações de aulas posteriores, confirmamos as justificativas da professora sobre o uso do gravador e a sobreposição de vozes, em consequência da freqüente indisciplina dos alunos em sala de aula.

A escolha de um novo instrumento que atendesse aos objetivos da pesquisa, exigiu estudo e decisão rápida. Assim, decidimos escrever os relatórios.

Em função da nossa escolha, verificamos que seria necessário torná-los objetivos e sintéticos, para atuarmos em concordância com a proposta teórica do instrumento, que seria elaborado durante ou logo após, a observação.

Propomos na análise dos dados coletados por meio desse instrumento, uma leitura interpretativa, atentos à falta de sentidos definidos e únicos das palavras. Com relação à essa questão, Bohn (2001, p.13) enfatiza que a linguagem como produção de sentidos na

interação social, está afetada pelos traços culturais do entorno social em que se realiza, e viabiliza a construção das diferenças da identidade humana. A seguir, falaremos da teoria e seu papel e lugar na ação pedagógica de P1.

3.3. Teoria formal: papel e lugar na ação pedagógica da participante de pesquisa

Nesta sessão, discutiremos sobre o papel, lugar e implicações da teoria formal na ação pedagógica de P1. Tomamos como ponto de partida para esta reflexão a graduação da professora no curso de Letras, embora seja de crucial importância mencionar que as lacunas da sua formação básica podem ter contribuído, de forma decisiva, na sua formação acadêmico-profissional.

A decisão da garota do interior em tornar-se professora de LI foi fortemente influenciada pelo fascínio que esta língua exercia sob ela. Isto quer dizer que, independentemente da sua proficiência na língua, ela supôs que pudesse ‘aprender’, o que precisava ‘aprender’ para ‘ser uma boa professora de LI’ no curso de Letras de uma universidade conceituada.

A primeira barreira foi vencida com a aprovação no vestibular do curso de Letras de um centro universitário de Brasília.

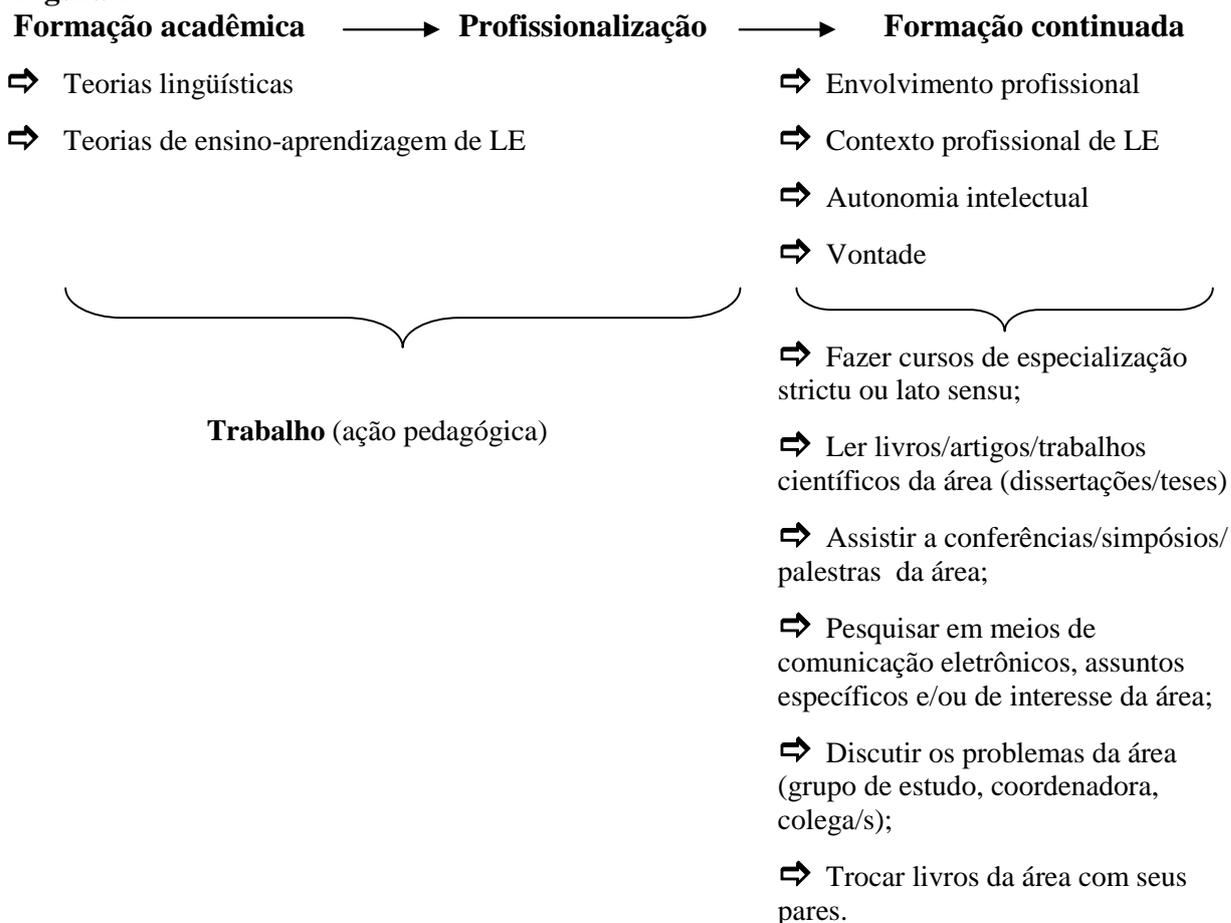
Devido a uma combinação de fatores, entre os quais podemos mencionar uma notada desvalorização social e econômico-financeira dos profissionais das Letras, este curso é de pouco interesse para os jovens que procuram a profissionalização em um curso superior. Neste sentido, o vestibular para o referido curso, marcadamente nas instituições particulares de ensino universitário, não oferece dificuldades ao aluno ingressante. Isto se deve, também, ao grande número de cursos de Letras no DF – aproximadamente 60 cursos entre presenciais e à distância, segundo uma pesquisa informal feita pelo Grupo GELA – e, conseqüentemente, uma oferta maior no número de vagas. Um dos resultados parciais mais significativos da pesquisa do grupo foi a constatação de que o maior impedimento do aluno para o ingresso nos referidos cursos, nas instituições particulares de ensino, com algumas poucas exceções, é o fator econômico financeiro do aluno e, ou, dos seus pais ou responsáveis.

O ingresso de P1 no curso de Letras foi, ao mesmo tempo, um reconhecimento da instituição universitária de que ela tinha condições de freqüentar e acompanhar o curso, e uma responsabilidade assumida pela instituição no sentido de oferecer a P1 o conhecimento necessário para o exercício futuro da profissão.

O currículo da Licenciatura Plena em Português-Inglês e referidas literaturas, cursado por P1, apresenta quatro disciplinas mais diretamente relacionadas com a LI: Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III, Língua Inglesa IV, todas com foco na gramática da língua, e a disciplina Estágio Supervisionado, na qual o aluno poderia optar entre a língua inglesa ou portuguesa.

A figura 5 (abaixo), ilustra os pontos focais desta discussão sobre o papel e lugar do conhecimento formal na ação pedagógica de P1.

Figura 5



Como podemos observar a figura 5 ilustra a relação direta entre o conhecimento formal acadêmico, adquirido em ambientes institucionalmente autorizados para este fim e a profissionalização, em função do nosso foco de estudo, a competência teórica. Entretanto, não desconsideramos aqueles conhecimentos adquiridos fora do âmbito acadêmico, e outras forças que dialogam na formação do futuro professor.

Neste sentido, esta relação mostrar-se-á instável e em desequilíbrio, se considerarmos que quanto mais lacunas da formação acadêmica forem detectadas, quanto mais comprometida estará a formação profissional.

Assim, representamos, no quadro 5, abaixo, o percurso da formação acadêmico-profissional específica de P1 em um curso de Letras, dupla habilitação, Português-Inglês, descrevendo: a proficiência de P1 antes da graduação; formação acadêmico-institucional desejável para P1, a formação acadêmica de P1, uma sugestão de atividades institucionais para o curso de Letras, que poderiam minimizar algumas lacunas do curso, as atividades extra-curriculares de P1 durante a graduação.

Quadro 7. Formação teórico-institucional de P1

P1 (antes da graduação)	FORMAÇÃO (acadêmico-institucional desejável)	FORMAÇÃO DA P1(após a graduação)	ATIVIDADES (ofertas institucionais desejáveis durante a graduação)	ATIVIDADES P1 (atividades acadêmicas extra-curriculares durante a graduação)
Nível de proficiência em LI → Iniciante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teorias lingüísticas (LM, LD); ▪ Teorias de ensino aprendizagem (LE) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática de LI (4 semestres) ▪ Estágio supervisionado (1 semestre) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetos de iniciação científica; ▪ Seminários; ▪ Simpósios; ▪ Palestras; ▪ Rodas de leitura; ▪ Grupos de estudos; institucionais; ▪ Inserção digital; ▪ Outros. 	Nenhuma

Embora o resumo da formação profissional específica de P1 mostrado no quadro acima não se apresente compatível com as exigências mínimas para a carreira docente de LI, o currículo cumprido pela professora (em relação a sua formação específica em LI) não

é dissonante de outras faculdades de Letras da região¹³. Este fato, naturalmente, não é motivo de conforto, ao contrário, aumenta a responsabilidade dos professores formadores, no sentido de proporcionarem um ensino de qualidade e uma formação baseada na reflexão crítica.

Como já mencionado no capítulo 2, conforme o Relatório Dolors (in Denegri, 2002), é fundamental que o futuro professor tenha uma formação científica sólida, que possa alicerçar o seu trabalho, que sirva como princípio e início para o desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas. Sem essa formação seria impossível desenvolver a criatividade docente.

A não oferta de uma disciplina que contemple estudos sobre teoria de ensino e aprendizagem de LE, por exemplo, é uma supressão da necessidade fundamental de P1. Este é um compromisso institucional, não cumprido.

Precisa-se urgentemente de políticas educacionais para o ensino superior, que assegurem ‘os direitos teóricos mínimos’ do futuro professor, assim como uma preparação pedagógica adequada que garanta ao recém formado pisar firme e seguro nessa longa estrada da sua profissão.

É neste sentido que entendemos algumas características da ação de P1: apego e dependência do livro didático, procura de técnicas, dicas e formulas pedagógicas, falta de criatividade na produção de materiais didáticos direcionados ao contexto de atuação de ensino (empecilhos à sua criatividade no desempenho da função docente), desânimo com a profissão (sem motivação identificada por P1). O último aspecto pode estar relacionado à profissão de uma maneira geral, que compreendemos como abatimento moral e sentimento de frustração, dentre outros.

Nesta direção, entendemos o desequilíbrio que a força construída (ou pouca força) na formação acadêmica pode provocar na ação pedagógica futura.

¹³ Pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos em Lingüística Aplicada (GELA), 2003-2004. Não publicado.

O fato de que por melhor que seja o planejamento de curso este não dá conta de todo o conhecimento que o professor necessita ao sair da universidade, não deve justificar um currículo que não apresente a oferta mínima de conhecimentos imprescindíveis à prática docente de LE.

O quadro acima faz uma representação do conhecimento acadêmico de P1 em relação às suas necessidades como professora de L1. O conhecimento formal da sua formação não consegue suprir, de forma satisfatória, a sua prática.

Entretanto, a tendência é que a força que provoca o desequilíbrio na ação de P1 (a teoria, ou a falta dela) vá se enfraquecendo com o exercício da profissão, pois a prática é um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de *saber-fazer* específicos ao ofício do professor.

Assim, o envolvimento profissional nesta prática complexa e nada previsível pode ser uma fonte para novas teorias, alimentadas e construídas no exercício diário da profissão.

À referida fonte, assim como um contexto profissional exigente, desafiador, que instigue o professor para uma busca consciente de um construto teórico da área pode, juntamente com uma desejável autonomia intelectual, levá-lo a uma ação com mais equilíbrio teoricamente sustentado.

Contudo, a tendência é que estas forças permaneçam em contínua procura da estabilidade porque o conhecimento é um ato vivo, sem fim em si mesmo.

3.4. Discutindo a Abordagem de Ensinar de P1: A professora tem competência teórica?

As perguntas de pesquisas formuladas neste estudo parecem colaborar e convergir para a possibilidade de um desfecho, até certo ponto ingênuo, segundo o qual seria possível responder à questão geral que norteia esta investigação da seguinte forma: *a professora P1 possui competência teórica?* Ainda que as nossas análises tenham sugerido, inicialmente, uma determinada opacidade sobre o papel da teoria formal na formação e na prática da professora participante dessa pesquisa, ao ponderamos os dados levantados durante os

encontros da professora-pesquisadora com P1, constatamos que todas as evidências apontam para a necessidade de que sejam refutadas, quaisquer possibilidades de classificar a competência teórica de P1, a partir de critérios dicotômicos, certamente, simplistas, sem levarmos em conta os fatores que subjazem à questão.

Assim, cabe-nos colocar alguns aspectos essenciais que, por certo, servirão para sustentar os nossos argumentos:

Esta pesquisa está orientada, principalmente, nos estudos vygotkianos (1987; 1978; 1991) no Grande Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas de Almeida Filho (1993, 1999). Desta forma, embasam as nossas análises os pressupostos da teoria sócio-cultural vygotkiana, segundo os quais a aprendizagem se constitui numa relação contínua entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Conforme já foi discutido, anteriormente, no capítulo II, tais conceitos se emparelham, respectivamente, com os conhecimentos informais, que podem gerar teorias informais, e com os conhecimentos formais, advindos das teorias formais, adquiridas quase que exclusivamente por meio da instrução formal que tem espaço nas escolas e suas extensões.

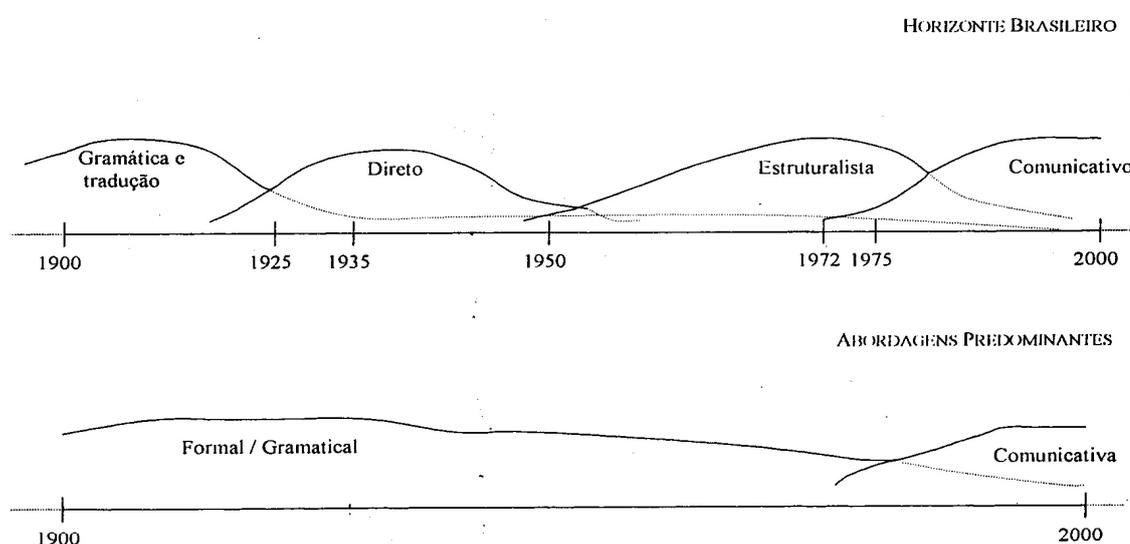
A partir dessa perspectiva, portanto, parece-nos ser lícito afirmar que da mesma forma como os conceitos espontâneos são instrumentos para a formação dos conceitos científicos, os conhecimentos implícitos, sócio-culturalmente construídos, e suas teorias informais, são elementos essenciais para a formação das teorias formais (i.e. conhecimento explícito). É nesse sentido que as idéias de Almeida Filho (1993), quando afirmam que a competência implícita sempre estará presente na competência teórica, corroboram os argumentos aqui colocados.

É importante salientar que um dos procedimentos metodológicos para a construção do corpus desta pesquisa foi a ‘observação’ de aulas dadas por P1. Apesar de P1 não ter conseguido explicitar teoricamente a sua prática, durante as entrevistas, foi possível constatar que ela desenvolve as suas atividades de sala de aula, ancorada na abordagem estruturalista de língua/linguagem. Assim, constatamos que a ação pedagógica de P1, tem características relacionadas ao Método da Gramática e Tradução. Esse fato mostra, claramente, que P1 tem competência teórica, uma vez que ela faz uso amplo de uma teoria (com T maiúsculo) validada sócio-historicamente, ao longo da tradição do ensino de

línguas estrangeiras no Brasil. Aliás, até hoje, é um método que está presente orientando as práticas de sala de aula de LE, principalmente na rede pública oficial de ensino, foco da nossa pesquisa, como demonstra a linha do tempo proposta por Almeida Filho (2000¹⁴).

J.C.P. Almeida Filho
Maio, 2000

MOVIMENTOS DE ENSINO DE LÍNGUAS DO SÉC. XX



Para Almeida Filho (op.cit.) os movimentos¹⁵ no ensino das línguas no século XX, aqui focado no horizonte brasileiro, inicia-se em 1900 com o Método da Gramática e Tradução. A primeira grande curva descendente do método encontra-se com a curva ascendente do método direto, nos anos 20. Como demonstrado na figura pictórica, a linha

¹⁴ A linha dos Movimentos no Ensino de Línguas do Século XX foi apresentada no Jeli, Bauru, SP.

¹⁵ Conjunto de manifestações de uma dada abordagem.

do método da Gramática e Tradução, não se encerra, permanecendo no substrato até os dias atuais.

A seguir, discutiremos os dados organizados em três quadros, 3A, 3B e 3C, nos quais defrontamos algumas características do Método da Tradução e Gramática, referido neste estudo, dentre eles e principalmente a abordagem, com algumas características das aulas de P1, elencadas de acordo com os dados dos relatórios.

Os tópicos que aparecem na parte de cima do quadro apresentam os conceitos básicos que constituem o núcleo duro da abordagem de P1: a) concepção de língua, linguagem, língua estrangeira; b) concepção de ensinar; e c) concepção de aprender uma língua estrangeira.

Quadro 8

Concepção de Linguagem	
Tópico 3A	
Abordagem Gramatical	Abordagem de P1
<p>No estudo de uma língua estrangeira, a abordagem gramatical privilegia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aulas ministradas em língua materna e pouco uso da língua alvo; ✓ Memorização de vocabulário em forma de listas de palavras isoladas; ✓ Detalhamento das explicações sobre a gramática da língua alvo; ✓ Pouca atenção ao conteúdo dos textos, em função do seu papel como exercício sobre a gramática; ✓ Exercícios de tradução da língua-alvo para a língua materna; ✓ Pouca atenção à pronúncia. 	<p>Durante as aulas de inglês ministradas por P1, e os encontros com a pesquisadora, foi possível levantar os seguintes dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Durante as aulas de P1 a língua inglesa foi usada somente para a leitura dos textos e excertos do livro didático; ✓ P1 utilizou uma lista de vocabulário de verbos com a intenção de <i>aumentar o conhecimento dos alunos sobre verbos</i>; ✓ A gramática foi o foco centralizador durante as aulas observadas; ✓ O texto da Unidade 2 do LD foi usado, primeiramente, como exercício para identificação dos pontos gramaticais da unidade; ✓ Posteriormente, P1 usou o texto como exercício para tradução; ✓ A professora mostrou preocupação com a leitura do texto, sentenças e palavras isoladas; ✓ Fez coro com os alunos.

A concepção de aprendizagem	
Tópico 3B	
Abordagem Gramatical	Abordagem de P1
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O aprendiz é monitorado e consciente. Ação centralizadora do professor regente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização das carteiras em forma de fileiras, centralizando a aula na figura do professor e dificultando a interação aluno-aluno; ✓ Forte preocupação da professora com os erros gramaticais dos alunos, principalmente em língua portuguesa durante as traduções; ✓ Os alunos fazem cópia das traduções corrigidas; ✓ Momentos de interação (quando P1 pede ajuda para escrever uma lista de verbos no quadro) controlada pela professora; ✓ Para P1 aprender uma língua estrangeira <i>é difícil, muito difícil</i>;

Concepção de ensinar	
Tópico 3C	
Abordagem gramatical	Abordagem de P1
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na abordagem gramatical ensinar é transmitir conhecimentos sobre um objeto de estudo: a língua. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Todo o esforço de P1 está direcionado ao cumprimento das propostas do LD; ✓ Na exploração minuciosa da gramática; ✓ Na maior importância da forma em detrimento do conteúdo.

A abordagem de P1, como evidenciada nos dados acima, mostra que suas ações estão enfocadas na internalização de formas lingüísticas, de modelos previamente desenhados por terceiros (no caso o LD), a partir de uma abordagem gramaticalista.

Apesar dos avanços nas concepções que norteiam hoje o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, não se pode ignorar o impacto da abordagem gramatical nesse campo de estudos. Desde o século XVIII, primeiramente como Método Clássico, o Método da Tradução e Gramática, tem sobrevivido, entre altos e baixos na sua confrontação de uso com novos métodos, mais teoricamente informados. Assim, ao longo de mais de dois séculos ele passou por períodos de prestígio, usado, inclusive, pela academia,

principalmente durante os estudos dos clássicos da literatura universal – em grego e latim, em declínio, por exemplo, com o surgimento do Método Direto e do Audiolingualismo, sem, entretanto, nunca ter desaparecido.

Este método tem sido fonte de muitos estudos que nos permitem conhecer suas características e abrangência em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. É possível concluir, então, que embora o Método da Gramática e Tradução não tenha surgido de uma teoria de lingüística, ou mesmo da psicologia, por exemplo, ele faz parte da história dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas e tem reconhecimento dentro da academia.

A ação pedagógica de P1, neste sentido, parece não ser orientada somente por teorias informais, o que nos levaria a acreditar que ela não possui orientação formal na sua prática – porque não sabe explicitá-la, ou, que não possui competência teórica. Ao contrário, os ecos de uma abordagem forte, já teoricamente discutida pela academia e adquirida, possivelmente, segundo os seus próprios padrões de formação e de crenças, dentre outros, estão vivamente presentes na sua prática.

Para Weintraub (1989) e Tyler (1989) in Wajnryb (1989, p.13) esses ecos, ou ações pedagógicas decorrentes da experiência de aprender, se colocam como fantasmas, atrás do quadro de giz, e deveriam ser identificadas para o caso de precisarem ser exorcizadas. Se tais exorcismos acontecessem, provavelmente, grande parte da constituição do indivíduo professor seria exorcizada também.

Ainda, é de suma importância mencionar o fato de que as teorias informais, que orientam a ação pedagógica de P1, originam-se na interação social e decorrem, portanto, do contato com inúmeros elementos mediadores, dentre eles, o ambiente escolar desde os primeiros anos de sua vida, pessoas e objetos que lá estiveram presentes como professores, colegas, livros didáticos – os quais permitem a circulação de teorias formais por meio das diversas vozes que nele circulam. Dessa forma, a ação pedagógica de P1 é orientada pela integração de teorias formais e informais que se faziam presentes nas interações sociais que ela experienciou ao longo de sua vida, principalmente no ambiente escolar.

Toda esta discussão nos faz imaginar que uma tentativa de negar a competência teórica de P1 acarretaria na negação de toda a sua história de instrução formal, de escolarização, de credenciamento instrucional, e no questionamento sobre a validade do resultado do concurso público que a nomeou como professora de LEM – inglês, no qual ela foi aprovada, não por outra razão, queremos crer, que a demonstração incontestada de sua capacidade de ‘saber dizer’ esta instrução formal, em uma situação específica e reconhecida pelos Órgãos oficiais de ensino vigentes em nosso país.

Como afirmamos, anteriormente, a competência teórica, está sendo focada neste estudo de forma isolada, apenas para atender aos objetivos da pesquisa. Entretanto, é difícil considerar que, na prática, a competência teórica possa encontrar-se separada da competência implícita, assim como da de outras competências. Talvez tenha sido este, justamente, o ponto nevrálgico para a interpretação dos nossos resultados de pesquisa que apontam para o seguinte paradoxo: por um lado, os dados apontam que P1 não consegue (ou consegue apenas de forma opaca) explicitar as *teorias* que orientam as suas ações. No entanto, por outro lado, a partir de dados coletados, na prática de sala de aula, por esta professora-pesquisadora, confirma-se claramente que P1 tem, sim, competência teórica (Ver quadros 3ª, 3B e 3C) e nela a professora participante se embasa para desenvolver as suas atividades em sala de aula de LE. Assim, em face às considerações anteriores, acreditamos ser lícito concluir que o fato de “*P1 não saber dizer*” a sua teoria não nos autoriza afirmar que “*P1 não tenha competência teórica*”.

3.5. Tecendo comentários sobre os relatórios e as sessões reflexivas

A análise dos dados coletados por meio dos relatórios, objetivou aprofundar a discussão da pesquisa, no sentido de organizar um desenho teórico da Abordagem de Ensinar de P1, e da sua competência teórica.

A Análise de Abordagem visa uma organização teórico-metodológica da prática do professor. Trabalha, assim, com dados coletados no interior e exterior da sala de aula, quando (re)conhece outras forças de confluência na ação do professor e dentro da sala de aula.

Essas forças estão representadas nas abordagens de terceiros, dos autores do livro didático adotado, nos filtros afetivos do professor e dos alunos e na cultura de aprender línguas do aluno e do professor (Almeida Filho, 1993). A organização destas forças interiores e exteriores ao ambiente da prática profissional estão associadas de forma singular ao professor e seu contexto.

Neste sentido, a Análise de Abordagem medeia o foco central desta pesquisa e oferece condições, pistas, para uma análise qualitativa que nos permita conhecer como a professora articula seus conhecimentos.

Sobre a descrição de aula, concordamos com Liberali (1999, 2000), Magalhães e Celani (2001) apoiados em Smyth (1992), quando asseveram que a descrição em forma de texto [pode ajudar o pesquisador porque consegue focar] ações rotineiras ou conscientes, conversas com alunos, professores, acontecimentos marcantes em sala de aula, problemas específicos, (Damianovic, Penna e Vallim, 2003, p. 116), entre outros.

Neste sentido, faremos, a seguir, alguns recortes dos dados levantados durante a sessão reflexiva e nos relatórios, nos quais fizemos uso de algumas sugestões do instrumento de descrição de aula, com o intuito de reproduzir, o mais fielmente possível, cenas, fatos e ações. Os dados coletados estão no anexo.

Durante a observação das aulas, procuramos ficar atentos com relação aos procedimentos indicados pela bibliografia consultada (Richard & Lockart, 2005; Liberali e Magalhães, 2006¹⁶ in Damianovic, Penna e e Vallim, 2005, Almeida Filho 1993, 1994) com a finalidade de construir um vasto corpus para a pesquisa. Porém, como previsto neste tipo de investigação, exploraremos somente os pontos focais relacionados aos nossos objetivos.

Contradizendo o nosso cronograma, realizamos nove encontros, ao invés de dez, como previstos. Planejamos, inicialmente, cinco encontros na coordenação pedagógica da P1, que posteriormente denominamos sessões reflexivas, e cinco encontros para

¹⁶ No prelo.

observação de aula. No décimo encontro, por necessidades impostas durante a discussão do estudo, aplicamos o questionário e fizemos a entrevista.

Programamos dois encontros semanais com P1, sendo que o primeiro se daria sempre anteriormente à observação de aula (durante a coordenação pedagógica da P1). Assim, tínhamos a intenção de participar de três momentos importantes da aula, o planejamento, a ação pedagógica e a reflexão sobre o planejamento e a ação pedagógica.

Acreditamos que a competência teórica está intrinsecamente ligada à história sócio-cultural do professor, ao seu contexto de aluno-professor, às experiências e oportunidades que este contexto lhe ofereceu, e como este professor pode, ou desejou, valer-se dessas oportunidades.

A trajetória de P1, em busca de melhores oportunidades de vida na cidade grande é velha conhecida de muitos brasileiros.

Ao graduar-se em língua inglesa, P1 conseguiu realizar um sonho atípico do seu contexto, mais voltado para outros interesses, como os relacionados aos problemas de uma pequena cidade agrícola.

Conforme mencionado no capítulo 2, o conhecimento no Brasil encontra-se polarizado geograficamente, com destaque para as grandes cidades, comprometendo o seu franco acesso.

Assim, analisamos a fala de P1 no relatório 9:

Se tivesse que fazer[...] fazia tudo novamente[...]meu sonho era ser professora de inglês. E ela completa: meu pai queria que eu estudasse agronomia.

P1, na primeira fala, refere-se ao fato de ter deixado a pequena cidade onde cresceu ao lado dos pais e irmãos para ‘tentar a sorte’ na capital do país, ainda que não seja exatamente uma cidade grande, Brasília agrega os valores atribuídos a capital de um país.

Nesta direção, P1 percebeu o valor da aprendizagem da língua estrangeira como instrumento social e intelectual de inserção e que este aprendizado poderia ser um

instrumento de profissionalização, assim como o conhecimento formal, para este fim, estava longe da sua cidade natal.

A afirmativa da professora sugere que a decisão tomada por ela em busca de um sonho logrou resultado positivo, isto é, a experiência valeu a pena, porque ela faria tudo novamente.

Muito mais do que a realização de um sonho, P1 foi buscar na cidade grande a sua competência teórica institucional e instrucional. Isto nos leva a pensar em uma competência teórica profissional, regulada e validada pelas leis e autoridades competentes para este fim, e de uma competência teórica docente mais próxima das especificidades e das questões diretamente relacionadas ao âmbito do contexto educacional.

A competência teórico-profissional é certificada e ampla. Por exemplo, a graduação no curso de Letras certifica o professor para dar aulas e para seguir outras profissões, como revisor e tradutor (dentre muitas outras). Neste sentido, é uma profissionalização teórica ampla porque, embora esteja voltada para a formação de professores, contempla a formação teórica de outras profissões. Esta poderia ser a resposta para duas questões: a) Isto ocorre por uma questão de mercado, de sobrevivência para o curso de Letras; b) Isto explicaria o pouco espaço das matérias específicas no currículo, já que ele precisa ser mais abrangente.

A decisão de romper as barreiras que a separavam do seu sonho, foi um passo importante para a sua história profissional. Esta foi uma demonstração incontestada da sua capacidade de motivar-se, promover mudanças, ter perseverança na realização dos seus objetivos, requisitos basilares da competência teórica.

Um outro recorte corrobora e expande a idéia da referida análise:

P1: *[...]têm coisas que eu não sei [...] me falta base, muita base[...]*

A crítica que a professora consegue fazer sobre o inventário dos seus conhecimentos teóricos, mostra humildade e lucidez acadêmica. Este pode ser mais um componente crucial para a competência teórica: a auto-análise teórico-profissional.

Na seqüência da interação, foi possível perceber o quanto a teoria formal, representada pela titulação de P1, exerce um papel prestigioso na vida da professora quando ela declara :

P1: *you precisa ver quando eu chego lá!!! [...].*

Neste recorte, P1 refere-se à cidade do interior onde nasceu e à boa acolhida que recebe quando retorna a sua cidade natal. O acesso que ela conseguiu ter aos meios instrucionais que validaram o exercício da profissão docente (acesso à teoria), confere à professora um papel de destaque no seu contexto de origem.

O referido recorte ilustra como a teoria formal ocupa um lugar prestigioso na sociedade, conferindo um papel de destaque àqueles que conseguiram acessá-la, conforme discutimos no capítulo 2. Elas (as crenças), no processo de ensino-aprendizagem de línguas, são opiniões e idéias que os alunos e professores têm com relação a esses processos (Barcelos, 1999, 2001, 2004 apud Figueiredo, 2005, p. 40)

As crenças têm relação com o contexto sócio-cultural do professor, que as traz para a sua experiência de ensinar e aprender, o que pode ou não interferir nestes processos. P1 trouxe para a sua experiência como aluna, a crença que aprender inglês é difícil, conforme consta no relatório 4, feito durante a observação de uma das suas aulas.

P1:... *é que se eles (os alunos) pensam que aprender inglês é fácil estão muito enganados...*

Blatyta (1993, p. 63) discute sobre as partes visível e invisível do Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, onde as crenças e seus mecanismos complexos, próprios do ser humano, fazem parte dos aspectos invisíveis que compõem este modelo.

Sem as pistas oferecidas pelas pesquisas interpretativistas, provavelmente, a pesquisadora e a própria participante da pesquisa (P1) não conseguiriam ter desvelado esta importante força no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a abordagem de ensinar de P1, influenciada pelo seu Eu sócio-histórico, que abarca as suas crenças, mostra, também, orienta a sua ação pedagógica.

3.6. O Planejamento de aula e a competência teórico-profissional de P1

A escolha de um livro didático (doravante LD) representa uma pesquisa bibliográfica específica que atenda as necessidades de um determinado contexto de estudo. A pesquisa, normalmente, obedece alguns requisitos, que podem variar de importância de acordo com os interesses apontados pelo grupo de professores ou técnicos envolvidos.

O livro didático escolhido pelo CEM, como é rotineiro, vem acompanhado do livro do professor, um exemplar gratuito doado pelas editoras aos docentes do ensino fundamental, com instruções sobre o seu uso e respostas dos exercícios propostos.

A intenção do livro do professor, amplamente franqueado para o corpo docente, tem valor pedagógico quando concebido como instrumento pedagógico que auxilia o professorado, mas que, por outro lado, não se encerra em si mesmo. Isto é, deve ser analisado, ampliado ou suprimido, à luz dos interesses da clientela que dele faz uso. Entretanto, pode tornar-se um malefício, na medida em que é adotado, igualmente, como receita, para todo contexto de ensino.

Neste sentido, não deve ser um instrumento opressor do fazer docente, ao contrário, a partir dele, o professor pode usar as informações que já possui sobre o seu contexto de ensino, e o seu conhecimento teórico, para melhorá-lo continuamente.

A competência teórica do professor, assim, pode ser um outro instrumento pedagógico em seu favor, que cooperativamente com o LD, dá sentido ao seu trabalho e o capacita a 'dizer' sobre ele (o material didático).

Este sentido de direção teórica não aparece na ação da P1, porque ela não questiona o LD no seu planejamento de aula, ao contrário, apóia-se totalmente em um material, em cuja escolha o critério pedagógico teve pouco peso.

O planejamento da P1, feito diretamente no LD, isto é, dividindo a unidade do livro em sessões, ou aulas, reflete algumas lacunas teóricas, principalmente, da disciplina Estágio Supervisionado, do curso de Letras, na qual o futuro professor tem o primeiro

contato com a teoria e a prática sobre o planejamento de aula, entre outras atividades. Por outro lado, esta responsabilidade também recai sobre a coordenação da instituição de ensino, no sentido de orientar o professor para a elaboração do planejamento de aula.

Ao assumir a abordagem estruturalista do LD, P1 na sua ação pedagógica, começa a transitar e aceitar a proposta, quando, por exemplo, modifica a ordem de apresentação das sessões do livro, e trabalha neste sentido, quando propõe exercícios complementares do LD ratificando esta abordagem.

3.7 O Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas: lendo e discutindo com P1

Sobre a sugestão de leitura do livro que inaugurou o desenho do Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993), no qual o autor discute o conjunto das competências mínimas do professor de LE, solicitamos à P1 prestar especial atenção para o primeiro capítulo – Análise de abordagem como procedimento fundador de auto conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira.

A leitura pretendeu familiarizar P1 com a principal base teórica da nossa proposta de pesquisa e, ao mesmo tempo, evidenciar os objetivos da coleta de dados, e a relevância do detalhamento desses dados para a pesquisa interpretativista.

As várias etapas do modelo foram discutidas ao longo dos nossos encontros. Percebemos que o procedimento funcionou como motivador e facilitador na interação da pesquisadora com P1, na condução da pesquisa, e no enriquecimento que obtivemos sobre o tema.

3.8. A formação teórico -docente da P1 e o contexto de ensino

Algumas dificuldades relacionadas ao contexto de ensino, foram levantadas por P1 no primeiro encontro: a) sala de aula numerosa; b) falta de LD para muitos alunos; c) baixa frequência, d) alunos transferidos com histórico de aprendizado de espanhol no ensino fundamental; e e) número insuficiente de aulas de inglês para o conteúdo a ser cumprido. Estas questões corroboram com algumas conclusões dos estudos da área de LA, sobre as aulas de LI.

Percebemos que o contexto de ensino da nossa pesquisa é típico, isto é, reflete, em grande parte, as dificuldades que o ensino da LI na escola pública brasileira tem enfrentado nos últimos anos (op.cit.). Neste sentido, a ação da P1 é desafiadora e requer da professora estratégias pedagógicas baseadas em teorias sobre ensino aprendizagem de LE, leituras sobre contextos de ensino semelhantes ao seu, entre outros, com as quais ela possa (re)construir a sua ação no sentido de superar, ou atenuar os efeitos deste contexto na sua sala de aula.

Um contexto de ensino desafiador, conforme mencionado anteriormente, pode ajudar de forma efetiva para o crescimento da competência teórico-docente do professor.

A busca de soluções para os problemas do cotidiano da escola, o conhecimento pedagógico implícito, pode se tornar uma experiência árdua, e de resultados pouco duradouros. Mas, principalmente, de eventuais fracassos que o professor não sabe explicar.

A competência teórico-docente precisa de conhecimentos específicos da competência teórico-profissional e continuada, para dialogar, na busca de caminhos mais acertados do professor.

Nesta direção, acreditamos que o contexto de ensino da P1 pode ser um contexto de aprendizado e busca para o aperfeiçoamento da sua competência teórico-docente, para o *saber*, e *saber dizer*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta sessão, apresento as conclusões parciais da investigação deste estudo, sobre a abordagem de ensinar da professora sujeito de pesquisa, com destaque na configuração da competência teórica na ação pedagógica da professora.

De acordo com a Declaração Mundial sobre a Educação Superior do Século XXI: Visão e Ação, da UNESCO (Paris, outubro de 1998), *“as instituições de Educação Superior devem formar os estudantes para que se convertam em cidadãos bem informados e profundamente motivados, providos de um sentido crítico e capazes de analisar os problemas da sociedade, buscar soluções para os que se colocam para a sociedade, ampliar estas e assumir responsabilidades sociais”*.

A formação de professores de LE no Brasil tem sido comumente realizada na esfera dos cursos de Letras. Mas esta formação muitas vezes não é suficiente para que o professor que se inicia na profissão de ensino de línguas se sinta em condições de tomar decisões e fazer escolhas informadas sobre a sua prática, limitando-se a aplicar as técnicas e procedimentos aprendidos exatamente como foram recomendados por seus manuais de ensino ou por seus professores (Moita Lopes, 1996). Esta situação pode ser modificada se utilizarmos uma outra abordagem para a formação do professor que o incentive a adotar uma posição crítica em relação ao seu próprio trabalho, proporcionando-lhe alternativas para o seu desenvolvimento profissional. Uma abordagem que promova a reflexão crítica e a conscientização desses alunos-professores que poderá trazer para eles grandes benefícios e levá-los a uma prática de ensino informada e consciente.

Vários autores têm sugerido que o professor em formação realize a auto-observação em colaboração com um parceiro, que pode ser um colega, um supervisor ou um pesquisador (Freeman, 1990, Wallace, 1991, Almeida Filho, 1997, Baghin & Alvarenga, 1997, dentre outros). Esse colaborador mais “experiente” deve auxiliar o professor em formação no seu processo de reflexão crítica sem, contudo, direcioná-lo.

Neste momento, é preciso, nas devidas instâncias que se faça uma análise sobre a estrutura da universidade na sociedade contemporânea, para discutir se ela está preparada para os tempos atuais ou se pode vir a se tornar uma instituição decadente, substituída por

outras formas de formação de profissionais para o futuro. Neste sentido Rays (1999, p. 11) alerta:

A universidade ainda tem potencial para responder às necessidades de uma sociedade envolta em transformações profundas que lhe dão contornos completamente novos tanto na sua estrutura, quanto na organização e relacionamentos sociais... (...) Além da gravidade em si destas transformações, elas acontecem num ritmo por todos considerado alucinante.

Assim, há uma necessidade de que a universidade repense sua própria identidade que contribua para o desenvolvimento científico e dê o devido valor à capacidade reflexiva de seus alunos. Todas as transformações que a universidade possa enfrentar se refletem na estrutura das faculdades, nos diversos cursos, nos projetos pedagógicos, nas grades curriculares, nas metodologias adotadas, nas pesquisas, na preparação do professor chegando à sala de aula onde se encontra o elemento mais importante, o aluno. Se fizermos o caminho inverso, podemos questionar se o aluno não deveria ser o primeiro elemento a ser analisado em suas necessidades, objetivos, interesses, anseios, pretensões no que ele espera da universidade, para servir de guia para as transformações futuras.

Inovar significa construir um saber novo, não concluído, em movimento, humano e ético. É o saber do sujeito em construção, primeiro em sua inserção histórica, arqueológica; segundo, é o saber discursivo atual, que busca no dialogismo lingüístico a força inspiradora da mudança, da reconstrução, mas é também o saber por meio do aprender contínuo que encontra na teleologia da futuridade e da humildade de quem está a fazer caminho e que encontra na transgressão, na ruptura de conceitos construídos a motivação inspiradora de sua ação pedagógica (Bohn, 2001).

Entender o que significa ser um *bom* professor e defini-lo não é tarefa fácil, embora esse mito represente a linha mestra da formação de professores justamente com o objetivo a ser alcançado, e que esteja, assim, presente na maioria das prescrições que dizem respeito ao trabalho do professor (Amigues, 2003, apud Machado 2004, p. 273).

Os resultados obtidos na pesquisa revelam que, embora percebidas sob enfoques variados, a discussão sobre as competências é um assunto de extrema importância que deveria ser tratado tanto em cursos de formação de professores, como em cursos de

desenvolvimento continuado de professores como uma forma de conscientização do importante papel sócio-político e pedagógico que o docente exerce na formação de opiniões e atitudes dos alunos, uma vez que “a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve aspectos acadêmicos e políticos” (Leffa, 2001, p. 351).

[...] é preciso formarmos pessoas capazes de questionar os acontecimentos tidos como verdadeiros e de propor novas elaborações [...] e, pergunta: por que a multiplicação dos saberes continua se sobrepondo ao desenvolvimento das competências?

A questão das competências do professor de línguas é tema ainda novo na área da Lingüística Aplicada no Brasil. Porém, em outras áreas, como na gestão administrativa, elas representam, em parte, modelos apoiados no conhecimento teórico tido como verdadeiro, e ainda têm relativa repercussão no Brasil.

Na escola, esses modelos chegam, sem força argumentativa, teórica e de viabilidade no contexto educacional brasileiro.

Este estudo também pode ser entendido como um relato, que testemunha sobre as dificuldades enfrentadas no ensino-aprendizagem de línguas.

Acreditamos como Perrenoud (2000, p. 12), que essa análise da natureza e do funcionamento das competências está longe de terminar, [por ser] um documento árido [que] logo após a sua redação já se presta a todo tipo de interpretações. Não é um documento neutro (op.cit., p.13) porque a própria identificação das competências supõe opções teóricas e metodológicas e, portanto, certa arbitrariedade na representação das competências [mínimas] da profissão.

Assim, fizemos uma reflexão que pretendeu aproximar o tema à realidade do cotidiano da sala de aula e dos cursos de formação de professores, na escola e fora dela, e do professor como indivíduo sócio-histórico.

Ressaltamos a importância da competência teórica por meio do modelo que nos remeteu a esse estudo, e oferecemos uma matriz conceitual, ainda possível de outras reflexões e ajustes.

Com a firme convicção de poder contrariar, muito em breve, o prognóstico de Mateus (2002, p. 11)

[que] o novo paradigma que vem sendo apresentado para os cursos de formação de professores ainda levará anos até que compreendido e aceito por um sistema educacionalmente voltado ao racionalismo técnico, no qual a aquisição do conhecimento teórico deve servir ao aprimoramento da prática,

Concluimos, conforme Almeida Filho (2003) que trabalhos como esse representam *confiança no futuro e na força potencial do professor de línguas que deseja que a [docência] seja um projeto de profissionalização e felicidade pessoal.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M H. V. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. **In: Almeida Filho JCP (org.) O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes editores, 1999.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. **In: ALARCÃO, I. (org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996. Pp. 171-189.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* SP: Cortez, 2003.

ALMEIDA FILHO, JCP Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **In: Ensino e Pesquisa. APLIEMGE.. Vol.1.** Belo Horizonte, 1997. Pp. 29-41.

_____. O professor de LE sabe a língua que ensina? **In: Revista Contexturas Vol. I,** APLIESP. 1991.

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

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de LE. **In: Almeida Filho JCP (org.) O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes Editores, 2005a. 2da edição.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. **In: ALMEIDA FILHO JCP (org.) Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira.** Campinas: Pontes Editores, 1997.

_____. *O professor de língua estrangeira em formação.* Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. *Linguística Aplicada, Ensino de línguas e Comunicação.* Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005b.

ALVARENGA, M.B. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço.* Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1999.

AMADEU-SABINO, M. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa.* Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1994.

ANDRÉ, M.E.D.A *Etnografia da prática escolar.* SP: Papyrus, 1995.

BAGNIN D.C. & ALVARENGA M. B. A auto-observação do professor de língua estrangeira: instrumento para a reflexão e mudanças. **In: *Ensino e Pesquisa. APLIEMGE. Vol. 1***, 1997. Pp.29-41.

BANDEIRA, G. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar do professor de LE (inglês)*. Dissertação de Mestrado. Brasília, UNB, 2003.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BASSO, E. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal. Um curso de Letras em estudo*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001.

BLATYTA, D. F. Mudança de *habitus* e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. **In: ALMEIDA FILHO, JCP. (org.) O professor de língul estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999. Pp. 63-81.

_____. *Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professor num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar*. Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP, 1995.

BOGDAN, RC. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 3^{ra} ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BOHN, H. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des (re) construção de conceitos. **In: LEFFA, V. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas:EDUCAT, 2001.

BORELLI, J.V.P. *Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professores de inglês*. Dissertação de mestrado. Goiânia: UFG, 2006.

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos. 39 e 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Inc SINDOCEFET - PR/ Andes-SN. *A verdade sobre a reforma da educação profissional*. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 1997.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BROWN, H.D. *Teaching by principles: an approaches to Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994/2001.

CABRAL DOS SANTOS, J.B *A aula de LE (inglês) modulada pelo LD*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.

CASTRO, S.R.T *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês*. Tese de doutorado. SP: PUC, 1999.

CANALE, M. Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. **In: Richards, J. & Schmidt, R. (org.) *Language and Communication***. London: Longman, 1983.

CARVALHO, V.C. *A aprendizagem de línguas estrangeiras sob a ótica de alunos de letras. Crenças e mitos*. Dissertação de mestrado. BH: UFMG, 2000.

CAVALCANTI, M & MOITA LOPES, L. P. Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17**. Campinas: UNICAMP, 1991. Pp. 133-144.

CELANI, MA. *A retrospective view of an ESP Teacher Education Programmer of ESP*. SP: Volume No. 2 pp. 233-244, 1998.

_____. *Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil*. **In: SIGNORINI I. CAVALCANTI, M. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*** (org.) Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Um programa de formação contínua. **In: CELANI, M. *A Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente***. Campinas: Mercado de Letras, 2002. Pp. 19-35.

_____. Ensino de LE. Ocupação ou profissão? **In: LEFFA, V. J. (org.) *O professor de LE: construindo a profissão***. Pelotas. EDUCAT/ALAB, 2001, pp. 21-40.

CELIA, M.H. Ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. É possível refletir nas aulas de línguas as teorias recentes sobre língua e aprendizagem? **In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. No. 13**. Campinas: UNICAMP, 1989.

CHAUDRON, CA. *Second Language Classroom*. New York. Cambridge University Press, 1988.

CHAUI, M. S. *O que é ideologia?* SP: Brasiliense, 2001.

_____. Ética e universidade. **In: *Universidade e sociedade*. Ano V. No. 8**. 1995. Pp. 82-87.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D.J. Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. **In: EISNER, E. W. (ed.) *Learning and teaching the ways of knowing***. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

CONSOLO, D. A. *O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.

CONTRERAS, J.A. *A autonomia de professores*. SP: Cortez, 2002.

CORACINI, MJ A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. **In: D.E.L.T.A Vol. 14 No.1**, 1998. Pp. 33-57.

COSTA, C.M. *Entre a razão e a sensibilidade: a estética na formação do profissional de LE (inglês)*. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2005.

DAMIANOVIC, MC.C.L. *Caminhando, buscando e tecendo significados de vida e educação*. Dissertação de mestrado. PUC/SP, 1999.

DAVIES, A. An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory. **In: Applied Linguistics – Volume 24, number 1, March**, Oxford University Press, 2003.

DAVYDOV, V.V.; ZINCHENKO, V.P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. **In: DANIELS, H. (org.). Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2001. p.151- 167.

DELORS, J.D. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI*. SP: Cortez, 1998.

DELIBO, J.A. *Formação e prática do professor de inglês: repensando o espaço da língua materna*. Tese de doutorado. SP: USP, 1999.

DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento - metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Educar pela Pesquisa*. Campinas : Autores Associados, 1996.

_____. *Política social do conhecimento: sobre futuro do combate à pobreza*. SP: Vozes, 2002.

DENEGRI, M. Projetos de salas interdisciplinares: uma abordagem construtivista para a reprofissionalização de professores. **In: CAMARGO DE ASSIS, M. & MANTOVANI DE ASSIS, O. (org.) Construtivismo e formação de professores. Anais do XIX Encontro Nacional de professores do PROEPRE**. Campinas: UNICAMP, 2002. Pp. 47-59.

DEWEY, J. *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada S.A., 1963.

_____. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada S.A., 1950.

_____. *Como pensamos*. SP: Cia Editora Nacional, 1933.

_____. *How we think*. Lexington: D.C. Heath, 1993.

_____. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1997.

_____. *A arte como experiência*. SP: Editora Abril, 1974.

ELLIS, R. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. Does form –focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. **In: *SSLA*, 24**. 2002. Pp. 223-236.

_____. The metaphorical constructions of second language learners. **In: *BREEN, M. P. Learner contribution to language learning: new directions in research***. Essex: Longman, 2001. Pp. 65-85.

_____. *Reflecting on quality learning in a student writing experience supported by technology*. 2001. Pp. 179-188.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Nova York: Logman, 1989.

FIGUEIREDO, F.J.Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

FILGUEIRAS DOS REIS, MR *Uma análise da disciplina Prática de Ensino de Inglês nas instituições de ensino superior do norte do Paraná*. Dissertação de mestrado. SP: PUC, 1992.

FONTÃO DE PATROCÍNIO, E. *Repensando o conceito de competência comunicativa no “aquecimento” da aula de Português/LE: uma perspectiva estratégica*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.

FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. **In: *TESOL Quarterly*, 23 (1): 27-45**, 1989.

_____. Redefining the relationship between research and what teachers know. **In: *BAILEY, K. NUNAN, D. Voices from the language classroom***. Cambridge, CUP, 1996.

FREIRE DE SOUZA; COSTA-SOUZA. *Pós-modernidade, Processos de Identificação e Ensino de Língua Inglesa: O caso do ensino médio na rede pública do estado do Amazonas*. Trabalho apresentado no VI CBLA, Belo Horizonte: MG, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 22 ed. RJ: Paz e Terra, 1996.

FREIRE , A M. *A pedagogia dos sonhos possíveis./ Paulo Freire* SP: Editora da UNESP, 2001.

FREIRE, M.R. *Teoria e prática no processo de educação do professor de inglês como LE*. Dissertação de mestrado. RJ: UFRJ, 1994.

FREITAS, M.T.A. de. *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um inter-texto*, São Paulo: Ática, 2000.

FREITAS, M.A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Editora Papyrus, 1999.

FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L.T.; BOCK, A.M.B. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.

GAMBOA, S.S. A contribuição da pesquisa na formação docente. **In: REALY, A.M.M.R & MIZUKAMI, M. G. Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 2003. Pp. 116-130.

GARCÍA, C.M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. SP: Atlas, 1994/2004.

GIMENEZ, T. *Trajatória na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

GOMEZ, A P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. **In: NÓVOA, A Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1997. Pp. 77-91.

_____. Novos caminhos para o practicum. **In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 2001.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1981.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. RJ: Tempo Brasileiro, 1989.

HOWEY, K.R., MATTHES, W.A., & ZIMPHER, N.L. *Issues and Problems in Professional Development*. Oak Brook , Il . North Central Regional Educational Laboratory, 1985.

HOWEY, K.R. Mentor-teachers as inquiring professionals. **In: Theory into Practice, Vol. 27 No.3**, 1988. Pp.209-13.

_____. Why teacher leadership? **In: Journal of Teacher Education, 34(1)**. 1988. Pp.28-31.

HYMES, D. The Etnography of Speaking. **In: Sociology of Language**. Mouton, 1971.

_____. On communicative competence. **In: PRIDE, JB. & HOLMES, J. (org.) Sociolinguistics**. Harmondworth: Pingouin, 1972.

IMBERNÓN, F. Amplitude e Profundidade do Olhar: A Educação Ontem, Hoje e Amanhã. In: **IMBERNÓN, F (org.). A Educação no século XXI: desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IFA, S. *(Re) construindo representações sobre o desenvolvimento de professores de língua inglesa: foco na construção reflexiva e crítica.* Dissertação de mestrado. SP: PUC, 2000.

LANTOLF, P.J.. Introducing sociocultural theory. In: **LANTOLF, P.J. (edit.) Sociocultural theory and second language learning.** New York: Oxford University Press, 2000.

_____. (edit.) *Sociocultural theory and second language learning.* New York: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. *Explanations for differential success among Second Learners. An introduction to Second Language Acquisition Research.* Oxford, 1991.

LEFFA, V. J. *O professor de LE: construindo a profissão.* Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: **BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. (org.) Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

LIBÂNIO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: **PIMENTA, S.G. & GHEDIN E. (org.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** SP: Cortez, 2002.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **LIBÂNIO, J.C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** SP: Loyola, 1985.

LIBERALI, F. MAGALHÃES, M. C. C. ROMERO, T. R. Autobiografia, diários e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: **BARBARA, L & RAMOS, RCG. Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LIBERALI, F.C. O desenvolvimento reflexivo do professor. In: **The Specialist, v. 17. n.1.** p.19-37. São Paulo: EDUC, 1996.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. *How languages are learned.* Oxford, NY: Oxford University Press: 1998.

LISTON. D. P.; ZEICHNER, K. M. *Teacher Education and the Social Condition of Schooling.* N. Y. Routledge. Madrid, Morata, 1993.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. **In: DEBOT, K; COSTE, D. ; GINSBERG, R; KRAMSCH, C. (org.) *Foreign language research in cross – cultural perspective***. Amsterdam: Benjamins, 1991. Pp. 39-52.

MAGALHÃES, M.C. Etnografia Colaborativa e desenvolvimento do professor. **In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada No. 23***, Campinas: UNICAMP, 1993.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. **In: GIMENEZ, T. *Trajatória na formação de professores de línguas***. Londrina: UEL, 2002. Pp. 3-14.

MATEUS, E. F; GIMENEZ, T.; ORTENZI, D.I.B.G; REIS, S. A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. **In: *Revista Brasileira de Lingüística aplicada, Vol. 2 No. 1***, 2002. Pp. 43-60.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold, 2004.

MOITA LOPES, LP *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para a ação política: **In: BARBARA, L & RAMOS, RCG. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas***. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **In: *Letras, No. 4***. UFSM, 1992. pp. 7-13.

MOURA, G. A *A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional*. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2005.

NEWMAN, F.; HOLZMAN,L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

NÓVOA, A *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, Vol. 2, 1987.

NUNAN, D. *Understanding language classroom: a guide for teacher initiated action*. Cambridge: Prentice Hall, 1989.

_____. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

_____. *Second Language Teaching and Learning*. Thomsom Learning. Boston: Heinle & Heinle, Mass, 2000.

OTHA, A.S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. **In: LANTOLF, P.J.** *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000.

ORTENZI, D.I.B.G Da prescrição à autonomia. **In: GIMENEZ, T. (org.)** *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: UEL, 1999.

_____. *A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1997.

PAES DE BARROS, A. J, DE SOUZA LEHFELD, N.A. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 1990.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1988.

PENTEADO, W. M. A. (org.) *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papervivros, 1996.

PERRENOUD, P, PAQUAY, L; ALTET, M. E CHARLIER, E. *Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. Administrar sua própria formação continua. **In: PERRENOUD, P.** *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 2000. Pp. 155-169.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 2000.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? **In: Pátio, 3/11**, nov. 1999/jan.2000. Pp. 15-19.

PEREZ, GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo: **In: NÓVOA, A.** *Os professores e sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1998.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. **In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E (orgs.)** *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. SP: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidades do professor. **In: Revista da Faculdade de Educação. Vol. 22. No 2.** , 1996.

PLANTAMURA, V. *Presença histórica, competências e inovação em educação*. Petrópolis; RJ: Vozes, 2003.

REIS, MRF. *Observação de aulas como fonte geradora de pesquisa*. Comunicação apresentada na X JELI. Campinas, 1992.

REGO, C. (Org.) . *Ofício de Professor - Aprender para Ensinar*. Vol. 5. São Paulo: Editora Abril, 2005.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RIOS, T.A. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. **In: ROSA, D.E. E. et. alii. Didática e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. RJ: DP&A, 2002.

_____. *Ética e competência*. SP: Cortez, 1993.

_____. *Compreender e ensinar, por uma docência da melhor qualidade*. SP: Cortez, 2001.

SANT'ANA, J.D.S. *A práxis competente na aula de LE: quando o como e o por quê ajudam a ensinar melhor*. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2005.

SARAIVA DOS SANTOS, P. D.S. *Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE*. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. SP: Cortez, 1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SELINGER, H.W. & SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.

SILVA, I.M. *Percepções do que seja um bom professor de inglês para formandos de letra: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. BH: UFMG, 2000.

SILVA, T.T.da. Em resposta a um pedagogo 'epistemologicamente correto'. **In: Educação e Realidade, 19(2):9-17**, jul/dez. Porto Alegre, 1994.

SHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Jossey Bass, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. **In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. Pp. 77-92.

_____. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKINNER, B.F. *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Coofits, 1957.

SMOLKA, A.L.B. & GÓES, M.C.R. de. Introdução. **In: SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. DE. (Org). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 5.ed. Campinas: Papirus, 1997.**

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3ra edição. RJ: Editora Vozes, 2003.

TARDIN CARDOSO, R. *O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/ Inglês e sua confrontação com teoria externa*. Tese de Doutorado. Assis: UNESP, 2002.

TARONE, E. A sociolinguistic perspective on an SLA theory of mind. **In: *Studia Anglica Posnaniensia* 38. 1998. pp. 431-444.**

_____. Research on interlanguage variation: implications for language testing. **In: Bachman, L. and Cohen, A., (ed.) *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, Pp. 70-89.**

TARDELLI, L. S. A. O Trabalho do Professor em EaD na Lente da Legislação. **In: MACHADO, A. R. *O Ensino como Trabalho*. Londrina, PR: EDUEL, 2004.**

TAYLOR, T.J. *Theorizing Language. Analysis, Normativity, Rhetoric, History*. Amsterdam: Oxford, Pergamon, 1997.

TELLES, J. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. **In: GIMENEZ, T. *Trajetoária na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.**

VAN DIJK, t. *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse interaction and cognition*. Hisdole: Lawrence Erlbaum, 1980.

VAN LIER, L Language awareness, contingency and interaction. **In: *Consciousness in Second Language Learning. AILA REVIEW, n. 11*, 1994.**

_____. Some features of a theory of practice. **In: *TESOL JOURNAL, Vol. 4. No. 1*. 1994. Pp.-6-10.**

VYGOTSKY, L *Pensamento e Linguagem*: SP: Martins Fontes, 1934/1987.

_____. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a/1931.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 2.ed.São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. *Mind in society*. Cambridge: MA. Harvard University Press, 1978.

_____. Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos.**In: VYGOTSKY, L. *Obras escogidas. Vol. 1*. Madrid: Aprendizaje/ Visor, 1924/1991.**

WAJNRYB, R *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge university Press, 1992.

WELLS, G.G. *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of Education*. C.U.P. U.S.A. 1999.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. *Psychology for language teachers*. New York: Cambridge University Press, 2001

ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

ZEICHNER, K. M Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: *CARLGREN, I. HANDAL, G. VAAGE, S. Teacher's minds and actions – research on teacher's thinking and practice*. London: Falmer Press, 1995.

_____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1 - RELATÓRIOS

RELATÓRIO 1

Local: Centro de Ensino Médio durante a Coordenação pedagógica de P1

Instrumento: Sessão reflexiva

Fizemos um planejamento, simples, antes do primeiro encontro com P1, com os seguintes objetivos: a) organização de um cronograma dos encontros; b) traçar os objetivos e o(s) instrumento(s) de pesquisa de cada encontro; c) conhecer o contexto de ensino e a rotina pedagógica de P1 e d) sugerir a leitura de um texto sobre as competências mínimas do professor de línguas.

a) Sobre o cronograma:

(i) Organização de um cronograma de encontros.

Traçar um cronograma para a pesquisa é de fundamental importância tanto para o pesquisador, que tem um período, pré-determinado, para o cumprimento da agenda da pesquisa, quanto para a participante da pesquisa que pode organizar, com antecedência, o tempo disponível da sua participação. Ainda, organiza as atividades no sentido de minimizar os imprevistos, que normalmente acontecem, porque é feito em consonância com os interesses dos participantes.

Informações necessárias para o cronograma:

- (i) Duração prevista da pesquisa;
- (ii) Número de encontros entre P1 e a pesquisadora;
- (iii) Frequência dos encontros;
- (iv) Local e turno dos encontros;
- (v) Informações sobre o livro didático adotado (se houver);
- (vi) Definição sobre a turma e série para a observação de aula.

b) Traçar os objetivos e o(s) instrumentos(s) de pesquisa de cada encontro.

Dentro do cronograma, inserimos uma previsão das atividades e do(s) instrumento(s) de pesquisa que seria(m) utilizado(s) em cada encontro.

c) Conhecer o contexto de ensino.

Após a discussão sobre o cronograma da pesquisa, listamos as informações básicas e necessárias sobre o contexto de pesquisa, para dar início aos trabalhos.

- (i) Contexto de ensino da pesquisa;
- (ii) Número de alunos matriculados na escola;
- (iii) Número de alunos da turma para observação de aula;
- (iv) Outras informações pertinentes.

d) Sugerir a leitura de um texto sobre as competências mínimas do professor de línguas.

A sugestão de leitura de um texto sobre as competências mínimas do professor de línguas, intencionou uma maior aproximação teórica de P1 com o foco da pesquisa e com os objetivos da pesquisa.

O primeiro encontro com P1 aconteceu no centro de ensino médio onde P1 ministra aulas de inglês, durante o seu período de coordenação.

Todas as atividades previstas para a pesquisa foram explicitadas pela pesquisadora, e o cronograma foi feito respeitando a disponibilidade e necessidades de P1.

a) Sobre cronograma:

- (i) Duração prevista da pesquisa: 05 semanas
- (ii) Número de encontros entre P1 e a pesquisadora: 10 encontros
- (iii) Frequência dos encontros: 02 encontros semanais (Um encontro por semana para observação de aula, e um encontro por semana para aplicação do questionário, entrevista e interações com a participante da pesquisa.)
- (iv) Local e turno dos encontros: centro de ensino médio onde P1 ministra aulas de inglês, no turno vespertino para a observação de aula, e no turno inverso para as outras atividades programadas.
- (v) Informações sobre o livro didático adotado (se houver): a) nome: PRESCHER, E. PASQUALIN E.; AMOS, E. *Graded English*. Editora Moderna, s/d. (volume único); b) indicado para: as três séries do ensino médio; c) no de unidades: 18 (seis unidades para cada série).
- (vi) Definição sobre a turma e série para a observação de aula: 1º C (primeiro ano do ensino médio), turno vespertino. Motivo da escolha: aula dupla nos dois primeiros horários do turno vespertino.

b) Traçar os objetivos e o(s) instrumentos(s) de pesquisa de cada encontro.

Conforme o cronograma abaixo.

c) Conhecer o contexto de ensino.

- (i) Contexto da pesquisa: um centro de ensino médio.

(ii) Número de alunos matriculados na escola na escola: em torno de 1500 alunos.

(iii) Número de alunos da turma C: 47 alunos matriculados.

d) Sugerir a leitura de um texto sobre as competências mínimas do professor de línguas.

Foi sugerido o livro que inaugurou o desenho do Modelo da Ação Global de Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993), com especial atenção para o primeiro capítulo.

No referido capítulo o autor descreve, minuciosamente, o modelo, e as competências mínimas, inclusive a competência teórica, nosso foco de interesse (a pesquisadora emprestou o referido livro à P1).

P1 mostra-se muito curiosa com a pesquisa. Ela quer saber sobre todos os detalhes, e principalmente, quais serão as minhas conclusões.

Talvez ela esteja mais aflita do que curiosa [???], [quisera eu mesma poder dizer a P1 que nem eu mesma sei todos os detalhes da pesquisa e, tão pouco sei quais serão as minhas conclusões... , mas isto é uma outra história...].[Esta é uma característica forte da pesquisa interpretativista. Traçamos o percurso da pesquisa e começamos a explorar e interpretar cada detalhe percebido nos dados coletado. Toda a previsão feita sobre o desenvolvimento da pesquisa, não consegue assemelhar-se à riqueza dos detalhes singulares, que não podem ser antecipados.]

Foi difícil falar da pesquisa com P1. Eu ainda não havia me submetido a uma explanação formal sobre o estudo anteriormente, e fazê-lo para P1 foi uma responsabilidade muito grande, porque o sucesso deste primeiro contato poderia ser o início do bom andamento do trabalho.

Aproveitamos que P1 quis saber mais detalhes sobre a pesquisa para apresentar o livro do autor que desenhou o Modelo da Ação Global de Ensino de Línguas, no qual estão incluídas o conjunto das competências mínimas. A professora acha que não vai entender muita coisa, já que se trata de um texto da pós-graduação. Tento explicá-la que não é bem assim...[ou que não é nada assim].

No 12º INPLA (Intercâmbio de Pesquisa em Lingüística Aplicada, realizado na PUCSP), a professora Celani falou sobre ética na pesquisa, assim, tentei repassar à P1 algumas questões dessa natureza, a fim de tranquilizá-la sobre o respeito ao anonimato dos participantes, dentre outras.

Depois de conseguir cumprir o meu primeiro planejamento, continuamos juntas até o final do horário de coordenação.

Durante este período de tempo, acompanhei a elaboração do planejamento de aula da unidade 2 do LD, feito por P1.

O planejamento foi escrito à lápis na margem esquerda do livro [*mais prático????*]. A professora usou símbolos como: p/c (para casa); números ordinais (para marcar a ordem de apresentação das sessões do livro); “não” (para as sessões do LD que não seriam apresentadas aos alunos – o conteúdo não faz parte do primeiro ano do ensino médio); dic (lembrar aos alunos de trazerem o dicionário para a aula); ex. (para a entrega de exercícios extras planejados por P1 sobre a gramática da unidade).

P1 justifica dizendo que detesta acúmulo de papéis, e que esta foi a forma que ela encontrou para não se perder durante as aulas, e trazer somente o diário e o LD para a sala de aula.

[(CT) A forma como P1 ‘planeja’ suas aulas, reflete algumas lacunas, principalmente, da disciplina Estágio Supervisionado, do curso de Letras, onde o futuro professor tem contato com a teoria e a prática do planejamento de aula, entre outras atividades. Por outro lado, esta responsabilidade também recai sobre a coordenação do centro de ensino médio, no sentido de ter uma orientação padrão do centro para o planejamento de aula]

P1 passa a falar um pouco mais sobre o CEM e as dificuldades que enfrenta. Ela menciona: sala de aula numerosa; alunos sem o LD – não compram ou esquecem em casa -; baixa frequência; número insuficiente de aulas de inglês na grade horária para o estudo da LI; indisciplina; desinteresse dos alunos – sobre esta questão a professora esclareceu que não está referindo-se especificamente a LI, mas à todas as matérias de uma maneira geral -; alunos transferidos que estudaram espanhol no ensino fundamental; os frequentes cancelamentos de aula por falta de água; ameaça de bomba; e pane elétrica na escola.

[(CT) As questões levantadas por P1, corroboram com algumas conclusões dos estudos da área de LA, sobre as aulas de LI. Percebemos que o contexto de ensino da nossa pesquisa é típico, isto é, reflete, em grande parte, as dificuldades que o ensino da LI na escola pública brasileira tem enfrentado nos últimos anos. Neste sentido, a ação de P1 é desafiadora, e requer da professora estratégias pedagógicas - da teoria sobre ensino aprendizagem de LE, leituras sobre contextos de ensino semelhantes ao seu, por exemplo - com as quais ela possa (re)construir a sua ação no sentido de superar, ou atenuar os efeitos deste contexto na sua sala de aula.]

Sobre o LD, P1 comenta que a escolha do LD *Graded English* foi feita em uma reunião no início do ano letivo, na qual estavam presentes os três professores dos turnos matutino, vespertino e noturno do CEM.

P1 apontou alguns critérios usados pelo grupo para a escolha do LD: preço (ser um livro economicamente viável para a aquisição); apresentação de volume único (que contemple os programas do primeiro, segundo e terceiros anos em um único volume); ‘ser fácil para o professor trabalhar’ (tenha exercícios, lista de verbos e vocabulário no final do livro).

De acordo com a professora, O LD escolhido atende as necessidades do contexto de ensino, alunos e professores.

[(CT) A escolha de um LD é a pesquisa de uma bibliografia específica para atender as necessidades de um determinado contexto de estudo. A pesquisa, normalmente, obedece alguns requisitos, que podem variar de importância de acordo com os interesses apontados anteriormente à pesquisa.

De acordo com P1 alguns aspectos como: XXXXXXXX não foram analisados. Entretanto, segundo a nossa percepção, os critérios apontados pelas necessidades do contexto de ensino teriam força decisória para o grupo de professores de inglês.

Neste primeiro encontro, falamos, ainda, sobre as dificuldades de P1, em relação à alguns aspectos gramaticais tratados no LD com a produção oral da língua: *têm coisas que eu não sei [...] me falta base, muita base[...]*.

Pergunto, então, como ela lida com esta situação, e se ela pudesse pedir alguma coisa para melhorar todo este panorama que ela nos apresentou, o que ela pediria?

A professora diz que estuda quando tem dificuldades, e que para melhorar ela desejaria *um aumento de salário* [risos...] .

RELATÓRIO 2 – OBSERVAÇÃO DE AULA

O primeiro encontro entre P1 e a pesquisadora foi na porta da sala da turma C.

Os alunos mostram-se curiosos, e perguntam: *//a professora vai sair?//*

Enquanto aguardamos a chegada de P1, conversamos com alguns alunos da turma C, e explicamos a nossa presença na escola.

A professora chega com cinco minutos de atraso, e justifica-se com os alunos e a pesquisadora: *o buzu atrasou*. Os alunos riem.

Foi difícil acalmar a turma para dar início à aula.

P1 inicia a aula apresentando a pesquisadora à turma, e solicita que ela explique aos alunos sobre a pesquisa que está fazendo.

A pesquisadora fala sobre a pesquisa e abre um espaço para perguntas. Os alunos mostram-se curiosos, principalmente, porque a pesquisa é feita em sala de aula. Como? Alguns querem mais detalhes.

[*Parece que o termo pesquisa ainda está muito relacionado com 'laboratório e microscópio'.*]

Os alunos fizeram muitas perguntas sobre a UnB (universidade na qual a pesquisadora faz o seu mestrado em LA), os cursos de graduação e pós-graduação, as atribuições de determinadas profissões, o mercado de trabalho para essas profissões, a

desvalorização do ‘curso de professores’, sobre o meu salário e se eu estava ganhando (e quanto) para fazer a pesquisa.

Prometemos que na aula seguinte continuaríamos com as perguntas e outros esclarecimentos para não interferir na aula de P1.

P1 não deu início à aula conforme o seu planejamento [*mais tarde ela explicou que como os alunos estavam em clima de euforia,,ela decidiu trabalhar o pre-reading da página 26. Assim eles poderiam continuar participando da aula*]

Logo em seguida, a professora faz a introdução da aula perguntando se os alunos gostam de carne, se tem algum vegetariano na sala, e começa com as perguntas do livro: 1) Quais são os produtos de origem bovina que usamos?; 2) A carne de vaca é produzida igualmente por todas as pessoas? e a carne de peixe?; 3) Se surgisse uma notícia dizendo que as vacas prejudicam o meio ambiente, vocês acham que as pessoas estariam dispostas a parar de comer carne?

P1 trabalhou o tema da leitura da unidade com uma proposta diferente da do LD.

[*A discussão é conduzida pela professora em LM.*]

Todos os alunos se envolvem com a discussão proposta, inclusive a pesquisadora, a pedido dos alunos [*neutralidade!!!!*].

Termina a primeira aula, porém, como a aula da turma C é dupla , dois horários de cinquenta minutos seguidos, continuamos em sala de aula, obedecendo o nosso cronograma de pesquisa.

P1 aproveita que o sinal bateu para acalmar os alunos e reorganizá-los em seus lugares (fileiras).

No quadro de giz, P1 escreve a data e o título da leitura que farão: *Cow Treat*, página 26 do LD.

Logo abaixo, escreve “*vocabulary – palavras desconhecidas*”.

Novamente há uma grande participação dos alunos. Primeiramente, sublinhando em seus livros as palavras desconhecidas e, depois, ditando-as para a professora. A idéia é escrever uma lista das palavras desconhecidas no quadro.

A professora tenta escrever as ‘palavras desconhecidas’ no quadro.

A atividade não funciona. Os alunos querem sublinhar e ditar para a professora ‘todas as palavras’ do livro.

P1 olha para a pesquisadora e diz: - *eu não disse que o livro era difícil?*

[Percebi que P1 ficou um pouco perdida depois do insucesso na condução da atividade proposta.]

Em seguida, P1 pede que os alunos fiquem quietos que ela fará a leitura do texto e promete que eles lerão o texto com ela, em seguida..

A leitura é feita pausadamente, com paradas estratégicas para explicações (tradução) do texto.

Ao final, o texto estava praticamente todo traduzido. *[P1 explica que como precisou improvisar durante a aula, a leitura ficou prejudicada.]*

P1 pede aos alunos que tragam a tradução do texto escrita no caderno.

Logo após a chamada o sinal toca para encerrar a segunda aula.

Nos despedimos de P1. A professora continua em sala para receber outra turma.

RELATÓRIO 3 – ENCONTRO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE P1

P1 não conseguiu ler o texto (sobre o conjunto das competências mínimas do professor de línguas) até o final.

A professora ficou bastante interessada em compreender as etapas do modelo e fez algumas perguntas.

O mais importante do nosso encontro de hoje foi fazer com que P1 encare a nossa pesquisa de forma mais natural.

P1 pergunta se eu gostei da aula (que observamos no dia anterior) e dos alunos. Respondemos que sim.

A professora diz: *não consegui alcançar os meus objetivos pra a aula naquele dia, nem sempre as coisas saem como a gente quer[...].*

Durante o nosso encontro, ao referir-se a profissão docente, P1 falou sobre o prazer que tem em dar aulas.

Começo uma discussão sobre o processo ensino-aprendizagem e P1 diz: - *Não sei como eu ensino, nem como meu aluno aprende [...], até parece milagre quando eles aprendem [...].*

[(CT) P1 demonstra ingenuidade teórica, isto é, embora a sua ação pedagógica esteja amparada no método da Gramática e Tradução, a professora não consegue localizar-se teoricamente, e, conseqüentemente, não consegue 'dizer' sobre o seu ensino,

ou a aprendizagem de seus alunos, ao mesmo tempo que atribui à outros (milagre) o sucesso da sua ação.]

P1 considera que a língua estrangeira (LI) *é a dos americanos*.

A professora retoma as suas atividades. Começa a replanejar a aula para a turma C. Ela decide apresentar o tempo verbal *simple present*, na forma afirmativa (pág. 29), na aula seguinte. Primeiramente, os alunos escrevem no quadro os verbos que já conhecem (*da Internet, tv, shopping*), em seguida, ela apresenta alguns verbos novos (retirados do texto).

O principal objetivo desta atividade seria conhecer, e aumentar, o vocabulário de verbos dos alunos.

A professora estabelece uma ‘nova ordem de apresentação’ dos tópicos do LD para as aulas da turma C.

Nos despedimos.

RELATÓRIO 4 – OBSERVAÇÃO DE AULA

Para os alunos agora são duas professoras em sala de aula! [*preocupação!!!!*]

Aviso aos alunos, ainda na entrada da sala de aula, que hoje eu vou só observar. Eles concordam.

P1 recolhe o dever de casa (tradução do texto). De 38 alunos presentes, somente 7 fizeram a tarefa.

[P1 olha paa a pesquisadora com um certo ar de desapontamento]

A professora decide dar mais um prazo para a entrega do exercício de tradução. Ela aproveita para falar que os alunos devem *ter responsabilidade com os estudos*, devem *pensar no futuro* [...], e que se eles (alunos) *pensam que aprender inglês é fácil estão muito enganados*.

As palavras de P1 surtiram efeito. A sala fica silenciosa e atenta.

Após guardar os exercícios de tradução, P1 inicia a aula dando as instruções sobre a atividade que irão desenvolver, a seguir.

Ela escreve no quadro a data, em inglês. Em seguida, começa a escrever uma lista de verbos. O primeiro verbo da lista é o verbo *to love*.

Os alunos querem participar todos ao mesmo tempo. Eles consultam o vocabulário do livro.

P1 organiza a participação dos alunos.

Ao final , a professora dá início a apresentação dos verbos da unidade 2, como *burp, mean, produce, transform...*

[*O fato de P1 não consultar oLLD para listar os verbos apresentados na unidade chama a minha atenção.*]

Os alunos participam ditando para a professora a tradução dos verbos.

Fim da primeira aula.

Seis alunos entram em sala de aula no segundo horário (alunos atrasados mais do que quinze minutos para a primeira aula, só entram no segundo horário).

Após acalmar os alunos, a professora explica o simple present tense com ops mesmos exemplos retirados do LD.

Os alunos permanecem muito atentos a explicação da professora.

P1 explica o uso do *simple present*, as regras e as exceções do verbo na terceira pessoa do singular, ao mesmo tempo, faz referências sobre singular e plural dos pronomes e substantivos (o – s de plural e o plural irregular de algumas palavras).

Sobre o plural irregular dos substantivos, ela escreve alguns exemplos no quadro como: *people, children...*

Os alunos copiam o exercício, *practice*, de cinco sentenças.

Put the sentences into the third person singular.

- a) *We need more finished materials.*
- b) *Cows transform methane into finished products.*
- c) *They transform raw material into finished products.*
- d) *Cows burp a lot.*
- e) *Children love candies.*

Enquanto os alunos copiam a professora faz a chamada e recolhe os exercícios de tradução.

Termina a segunda aula.

Alguns alunos procuram a pesquisadora para continuar a conversa sobre a aula anterior. Ela os acompanha até a sala de aula de geografia respondendo outras perguntas sobre a pesquisa...

RELATÓRIO 5 – ENCONTRO NA COORDENAÇÃO DE P1

Logo no início do nosso encontro P1 diz: - *viu como o planejamento não deu certo novamente?*

Ouvi a professora e discutimos sobre a flexibilidade de um planejamento de aula.

Ela lembra que os alunos usaram o mini dicionário do livro para a atividade sobre os verbos [...], e que não pode distribuir o exercício sobre o *simple present* que ela elaborou (a máquina de Xerox da escola está sem tinta).

P1 decide que na próxima aula vai passar o exercício planejado por ela no quadro, e conclui: - *vai demorar um tempão[...] até eles copiem[...]*.

Pergunto se P1 se inspira em alguém para dar aulas: - *na minha coordenadora do curso que eu dava aula, ela é uma super professora. Sabe tudo.*

Sobre os métodos de ensino-aprendizagem de línguas ela diz que *não estudou muito bem sobre isso.Não tive oportunidade[...], a minha coordenadora do cursinho falou um pouco sobre método comunicativo[...]*

Pergunto se ela gostaria de ler sobre o assunto: - *pode ser[...] o que vale mesmo é dar aula direitinho[...], respeitar o aluno e fazer o meu trabalho[...]*.

Sobre competência teórica a professora argumenta: - *esta é para quem tem condições[...] por enquanto eu quero comprar um carro[...] um apartamento[P1 pensa] viajar para os EUA [risos].*

[como faz falta um gravador!!]

P1 corrige os exercícios de tradução do texto da página 26 e assinala os Eros de português.

Termina o horário de coordenação pedagógica de P1.

Nos despedimos.

RELATÓRIO 6 – OBSERVAÇÃO DE AULA

A aula começa com a correção dos exercícios da aula anterior.

P1 copia, novamente, os exercícios da aula anterior no quadro e faz uma correção um a um, explicando e repetindo as explicações.

Depois de devolver os exercícios de tradução dos alunos, P1 pede que eles façam uma cópia da tradução corrigida.

Como muitos alunos não fizeram o exercício, P1 começa a escrever no quadro um exercício sobre o *simple present*.

Durante os exercícios, a professora percorre a sala de aula ajudando os alunos, senta-se com eles e ajuda-os a procurar palavras no mini dicionário.

Alguns alunos reclamam porque precisam copiar os exercícios no caderno.

P1 promete levar uma música nas próximas aulas se eles fizerem o exercício.

Bate o sinal para o término da primeira aula.

Alguns alunos saem da sala de aula para ir ao banheiro e beber água.

Quando os alunos retornam P1 pede que todos continuem com os exercícios.

Os alunos passaram praticamente os dois horários de aula copiando e respondendo os exercícios do quadro.

Quando P1 começa a fazer chamada o sinal bate para terminar a segunda aula.

A aula de hoje foi muito chata.

Nos despedimos.

RELATÓRIO 7 – ENCONTRO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE P1

O nosso encontro começa com muitas reclamações de P1 sobre a falta de condições na escola. *Temos vários tipos de problema: com a xerox, o vídeo, a limpeza da escola, do banheiro...*

Pergunto qual é planejamento dela para esta coordenação. Ela confirma que o planejamento da unidade 2 do LD está todo pronto e que podemos continuar com a pesquisa.

Retomamos a discussão sobre o conjunto das competências mínimas do professor, e sugerimos que P1 nos fale um pouco sobre a sua experiência como aluna de LI.

P1 diz que sempre gostou da língua inglesa. *Desde criança acho bonito as pessoas falarem nos filmes, as casas, as pessoas bem vestidas [...].*

Perguntamos se ela continua gostando do que ela vê nos filmes. Ela me responde que sim, porém, agora ela sabe que tudo aquilo é de *mentirinha*. P1 quer saber se eu já estive nos EUA, e se tudo aquilo que aparece nos filmes é real.

Pergunto porque ela disse ao aluno que aprender inglês é difícil. Depois de pensar, ela responde: - *só ter que decorar todos aqueles verbos no passado*[...].

E você decorou? Pergunto. *Claro que sim, mas muita coisa eu já esqueci* [...].

P1 diz que sempre teve ótimos professores na escola pública e que a língua inglesa sempre foi a sua matéria preferida. Para o vestibular ela estudou inglês muito mais do que qualquer outra matéria porque queria fazer o curso de Letras na Universidade de Brasília. Foi uma decepção [...] *a prova foi igual para todos os candidatos* [...].

E, continua contando sua experiência no concurso público para a Secretaria de Educação do DF: - *precisei fazer aprova oral de inglês com um professor da UnB, mas eu não passei, na prova não* [...], *só no concurso*.

Terminam as duas hora de coordenação de P1.

RELATÓRIO 8 – OBSERVAÇÃO DE AULA

A aula começa com a leitura do texto da unidade 2. A professora leu e explicou o texto.

[novamente!!!!]

De uma aula pra outra eles esquecem tudo[...]

Em seguida, P1 lê, com os alunos,,sentença por sentença do livro. Ela pediu que alguns alunos fizessem a leitura do texto individualmente, porém, todos se recusaram.

Em grupos [*poucos alunos têm o livro em sala*]. De 34 alunos presentes, somente 12 estão com o LD.

Os alunos começam a fazer os exercícios de *comprehension* da página 27.

O exercício ‘A’ é em português, e o exercício ‘B’ e ‘C’, em inglês.

Bate o sinal para terminar a primeira aula.

Os alunos continuam os exercícios depois de alguns minutos de caos dentro da sala de aula. Alguns protestam dizendo que não estão entendendo nada. A professora não responde e começa a fazer a chamada.

P1 circula pela sala ajudando cada grupo de alunos, senta-se com alguns grupos, traduz palavras...

Os alunos conseguem terminar o exercício 'D' da página 28 (perguntas e respostas em inglês).

Os alunos farão os exercícios 'A', 'B' e 'C' das páginas 28 e 29, em casa.

Termina a segunda aula.

RELATÓRIO 9 – ENCONTRO NA COORDENAÇÃO DE P1

Hoje, a meu pedido, P1 nos falou sobre a cidade do interior de Goiás onde estudou.

Ela não se arrepende de ter saído do interior para morar em uma cidade grande: *se tivesse que fazer [...] fazia tudo novamente [...] meu sonho era ser professor de inglês. E, completa: - meu pai queria que eu estudasse agronomia. Você precisa ver quando eu chego lá [...] [na sua cidade natal].*

P1 lamenta não ter estudado na UnB, mas orgulha-se por ter estudado na *melhor faculdade particular do DF.*

Ela nunca estudou em nenhuma escola de idiomas, *agora eu quero estudar na [...] lá se aprende a falar.*

Ela me questiona sobre bolsas de estudo. Respondo que a Secretaria de Educação do DF, onde ela é funcionária, oferece bolsas para professores de LE todos os anos. P1 se entusiasma.

Nos despedimos.

RELATÓRIO 10

A professora não compareceu por motivo de saúde

RELATÓRIO 11 – APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

ANEXO 2**QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR**

Nome (opcional): _____

Idade: _____

1. O que o(a) motivou a fazer o curso de Letras?

2. Você trabalha? sim () não ()

a) Na sua área de formação? sim () não ()

b)

Onde? _____

c) Há quanto tempo? _____

d) Utiliza a língua inglesa nas suas aulas? _____

3). Para você o estudo da língua inglesa é:

() prazeroso () útil () uma obrigação () uma necessidade

() outros

Por quê? _____

a) Você possui algum certificado de proficiência em língua inglesa?

sim () não ()

b) Como você tem contato com a língua inglesa?

c) Qual/quais outro(s) interesse(s), além do profissional, você tem em aprender inglês?

() Interesse acadêmico. Como parte da minha formação profissional como professor(a).

- () Interesse no aspecto cultural da língua inglesa.
 () Status social.

Outros: _____

- 4) Na sua opinião, quais habilidades e conhecimentos você necessita para dar aulas?
 Numere em ordem de relevância, onde o número 1 é o mais importante, ou onde a repetição da numeração significa igual relevância.

Numeração	CONHECIMENTO TEÓRICO	POR QUÊ?	PARA QUÊ?
	Teoria sobre o ensino e aprendizagem de línguas.		
	Cultura do país da língua-alvo.		
	Técnicas e procedimentos de ensino.		
	Uso de novas tecnologias.		
	Falar na língua-alvo.		
	Compreender a língua-alvo produzida oralmente.		
	Ler na língua-alvo.		
	Escrever na língua- alvo		
	Outros		

- a) Além dos fatores descritos no quadro acima, você gostaria de citar outros, de qualquer natureza, que poderiam interferir negativamente na sua prática como professora de língua inglesa?

Explicita:

b) Além das possibilidades descritas no item 4, acima, que outros fatores, de qualquer natureza, poderiam interferir positivamente na sua prática como professora de língua inglesa?

Explique:

5. Com que frequência você lê sobre assuntos relacionados à sua área de atuação profissional?

Raramente () às vezes () frequentemente ()

a) Justifique a sua resposta.

() Falta de tempo.

() Difícil acesso, ou falta de bibliotecas públicas ou particulares na sua região.

() Fator econômico.

() Falta de conhecimento sobre os livros de sua área de atuação.

() Falta de maiores informações sobre a literatura da sua área, e de como ter acesso a ela.

() Falta de interesse pessoal.

Outros:

b) Que tipos de textos você lê?

Livros didáticos () jornais () revistas ()

Livros e artigos da sua área de atuação. ()

Outros: _____

c) Neste sentido, você pode citar o nome do último livro, ou artigo, que você leu?

d) Como você se percebe como leitor em português e inglês?

	Lê com muita facilidade	Lê com pouca facilidade	Lê com bastante facilidade
Em português			
Em inglês			

e) Qual das atividades abaixo você participou (ou ainda participa), entre o período do início da sua formação universitária e os dias atuais?

Atividade	Qual? Em que período (ano)?
Conferência	
Simpósio	
Palestra	
Curso de educação continuada	
Especialização na sua área.	
Roda de leituras do seu interesse.	
Grupo de estudos sobre a sua área.	
Conversas com colegas de trabalho, ou outros professores da sua área, sobre a prática do ensino da LI.	
Troca de livros da sua área com colegas de trabalho, ou amigos professores de línguas.	
Consulta, via rede, de sites que estão relacionados com a sua área de interesse.	
Pertence a alguma associação de professores de inglês?	

Outros: _____

6. Para aprender inglês, o seu aluno precisa:

<input type="checkbox"/> Ouvir explicações do professor.	<input type="checkbox"/> Estudar sob a orientação do professor.
<input type="checkbox"/> Fazer anotações em sala de aula.	<input type="checkbox"/> Memorizar dados e informações.
<input type="checkbox"/> Usar o que aprendeu no seu dia-a-dia.	<input type="checkbox"/> Aplicar a gramática para falar e ler melhor.
<input type="checkbox"/> Estudar gramática.	<input type="checkbox"/> Fazer exercícios de repetição e substituição.
<input type="checkbox"/> Estudar/fazer listas de palavras.	<input type="checkbox"/> Falar corretamente.
<input type="checkbox"/> Aprender a formular/responder perguntas na língua alvo.	<input type="checkbox"/> Saber sempre a pronúncia correta antes de falar.
<input type="checkbox"/> Falar para se comunicar na língua-alvo.	<input type="checkbox"/> Entender tudo o que fala ou ouve.
<input type="checkbox"/> Saber um pouco de pronúncia.	<input type="checkbox"/> Ouvir música.
<input type="checkbox"/> Entender o sentido geral dos textos na língua-alvo.	<input type="checkbox"/> Conversar em inglês com outras pessoas.
<input type="checkbox"/> Assistir a filmes em inglês.	<input type="checkbox"/> Fazer listas de exercícios.
<input type="checkbox"/> Traduzir.	<input type="checkbox"/> Trabalhar em dupla.
<input type="checkbox"/> Trabalhar em equipe.	<input type="checkbox"/> Trabalhar sozinho.

Outros:

7. O que pode interferir na aprendizagem da LE?

- Pouco conhecimento das regras gramaticais.
- Falta de vocabulário.
- Falta de motivação do professor.
- Falta de motivação do aluno.
- Material didático pouco interessante.

Outros:

8. Você dispõe de algum tempo semanal para planejar suas aulas e/ou estudar?

sim () não ()

9. Quais são os seus planos, sonhos, expectativas, em relação a sua profissão?

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR - RESPOSTAS DA P1

Nome (opcional): _____

Idade: _____

1. O que o(a) motivou a fazer o curso de Letras?

Eu sempre gostei da língua inglesa, desde de que eu era criança. No curso de Letras eu pensei que aprenderia a falar inglês perfeitamente. Ser professora foi uma opção que eu fiz depois.

2. Você trabalha? sim (X) não ()

a) Na sua área de formação? sim (X) não ()

b) Onde? *Na secretaria de Educação do Distrito Federal.*

c) Há quanto tempo? *Três anos*

d) Utiliza a língua inglesa nas suas aulas? *Um pouco*

3). Para você o estudo da língua inglesa é:

(X) prazeroso (X) útil () uma obrigação () uma necessidade

() outros

Por quê? *Eu gosto da língua inglesa. Como professora preciso estudar também.*

a) Você possui algum certificado de proficiência em língua inglesa?

sim () não (X)

b) Como você tem contato com a língua inglesa?

Tenho contato quase todos os dias na sala de aula ou preparando aulas.

c) Qual/quais outro(s) interesse(s), além do profissional, você tem em aprender inglês?

(X) Interesse acadêmico. Como parte da minha formação profissional como professor(a).

(X) Interesse no aspecto cultural da língua inglesa.

() Status social.

Outros: *Falar inglês fluentemente.*

- 4) Na sua opinião, quais habilidades e conhecimentos você necessita para dar aulas?
 Numere em ordem de relevância, onde o número 1 é o mais importante, ou onde a repetição da numeração significa igual relevância.

Numeração	CONHECIMENTO TEÓRICO	POR QUÊ?	PARA QUÊ?
5	Teoria sobre o ensino e aprendizagem de línguas.	<i>Para saber mais sobre o livro didático e outras formas de dar aulas.</i>	<i>Para trabalhar melhor com o livro didático, e outras formas de dar aulas.</i>
4	Cultura do país da língua-alvo.	<i>É um conhecimento a mais.</i>	<i>Para passar para os alunos este conhecimento.</i>
1	Técnicas e procedimentos de ensino.	<i>Sem elas não podemos dar aulas.</i>	<i>Para dar melhores aulas.</i>
3	Uso de novas tecnologias.	<i>O uso de novas tecnologias pode facilitar o trabalho do professor.</i>	<i>Para usar na sala de aula.</i>
2	Falar na língua-alvo.	<i>Saber a língua –alvo é muito importante.</i>	<i>Para aplicar o conhecimento na sala de aula.</i>
2	Compreender a língua-alvo produzida oralmente.	<i>Saber a língua –alvo é muito importante.</i>	<i>Para aplicar o conhecimento na sala de aula.</i>
2	Ler na língua-alvo.	<i>Saber a língua –alvo é muito importante.</i>	<i>Para aplicar o conhecimento na sala de aula.</i>
2	Escrever na língua- alvo	<i>Saber a língua –alvo é muito importante.</i>	<i>Para aplicar o conhecimento na sala de aula.</i>
	Outros:		

- a) Além dos fatores descritos no quadro acima, você gostaria de citar outros, de qualquer natureza, que poderiam interferir negativamente na sua prática como professora de língua inglesa?

Sim. Ajudaria se a escola participasse mais do dia-a-dia do professor e dos problemas que ele enfrenta, tanto na sala de aula quanto fora dela. O salário também é importante.

Explicita:

Por exemplo, ajudar mais o professor com a disciplina dos alunos, procurar não deixar faltar papel nem tinta na máquina xerox. Não deixar o professor sozinho e responsável por tudo.

- b) Além das possibilidades descritas no item 4, acima, que outros fatores, de qualquer natureza, poderiam interferir positivamente na sua prática como professora de língua inglesa?

Ter total apoio da escola. Isto ajudaria muito.

Explique:

Que a escola pudesse dividir com o professor a responsabilidade de tudo aquilo que diz respeito ao professor e ao aluno.

5. Com que frequência você lê sobre assuntos relacionados à sua área de atuação profissional?

Raramente () às vezes (X) frequentemente ()

a) Justifique a sua resposta.

() Falta de tempo.

(X) Difícil acesso, ou falta de bibliotecas públicas ou particulares na sua região.

(X) Fator econômico.

(X) Falta de conhecimento sobre os livros de sua área de atuação.

(X) Falta de maiores informações sobre a literatura da sua área, e de como ter acesso a ela.

() Falta de interesse pessoal.

Outros: _____

b) Que tipos de textos você lê?

Livros didáticos (X) jornais () revistas (X)

Livros e artigos da sua área de atuação. ()

Outros: _____

c) Neste sentido, você pode citar o nome do último livro, ou artigo, que você leu?

Um artigo da revista escola.

d) Como você se percebe como leitor em português e inglês?

	Lê com muita facilidade	Lê com pouca facilidade	Lê com bastante facilidade
Em português	X		
Em inglês		X	

e) Qual das atividades abaixo você participou (ou ainda participa), entre o período do início da sua formação universitária e os dias atuais?

Atividade	Qual? Em que período (ano)?
Conferência	
Simpósio	
Palestra	<i>Semana de Letras na faculdade.</i>
Curso de educação continuada	
Especialização na sua área.	
Roda de leituras do seu interesse.	
Grupo de estudos sobre a sua área.	
Conversas com colegas de trabalho, ou outros professores da sua área, sobre a prática do ensino da LI.	<i>Sempre que possível.</i>
Troca de livros da sua área com colegas de trabalho, ou amigos professores de línguas.	<i>Sempre que possível.</i>
Consulta, via rede, de sites que estão relacionados com a sua área de interesse.	<i>Sempre que possível.</i>
Pertence a alguma associação de professores de inglês?	
Outros: _____	

6. Para aprender inglês, o seu aluno precisa:

- | | |
|---|---|
| (X) Ouvir explicações do professor. | (X) Estudar sob a orientação do professor. |
| (X) Fazer anotações em sala de aula. | (X) Memorizar dados e informações. |
| () Usar o que aprendeu no seu dia-a-dia. | (X) Aplicar a gramática para falar e ler melhor. |
| (X) Estudar gramática. | (X) Fazer exercícios de repetição e substituição. |

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Estudar/fazer listas de palavras. | <input type="checkbox"/> Falar corretamente. |
| <input checked="" type="checkbox"/> Aprender a formular/responder perguntas na língua alvo. | <input checked="" type="checkbox"/> Saber sempre a pronúncia correta antes de falar. |
| <input type="checkbox"/> Falar para se comunicar na língua-alvo. | <input type="checkbox"/> Entender tudo o que fala ou ouve. |
| <input checked="" type="checkbox"/> Saber um pouco de pronúncia. | <input checked="" type="checkbox"/> Ouvir música. |
| <input checked="" type="checkbox"/> Entender o sentido geral dos textos na língua-alvo. | <input checked="" type="checkbox"/> Conversar em inglês com outras pessoas. |
| <input checked="" type="checkbox"/> Assistir a filmes em inglês. | <input checked="" type="checkbox"/> Fazer listas de exercícios. |
| <input checked="" type="checkbox"/> Traduzir. | <input type="checkbox"/> Trabalhar em dupla. |
| <input type="checkbox"/> Trabalhar em equipe. | <input checked="" type="checkbox"/> Trabalhar sozinho. |

Outros:

7. O que pode interferir na aprendizagem da LE?

- Pouco conhecimento das regras gramaticais.
 Falta de vocabulário.
 Falta de motivação do professor.
 Falta de motivação do aluno.
 Material didático pouco interessante.

Outros:

8. Você dispõe de algum tempo semanal para planejar suas aulas e/ou estudar?

sim não

9. Quais são os seus planos, sonhos, expectativas, em relação a sua profissão?

Eu gostaria de fazer um curso de inglês em uma escola particular, principalmente para aprender a falar fluentemente.

a) Como você pretende torná-lo(s) realidade?

Encontrando condições financeiras.

b) Use o espaço abaixo para fazer observações, ou abordar qualquer outro(s) aspectos(s) que não tenha(m) sido contemplado(s) neste questionário, ou que você julgar importante.

Eu gostei muito de participar da pesquisa. Acho que comecei a entender muitas coisas que ainda não tinha tido a oportunidade de conhecer. Eu sei que ainda tenho muito que aprender na minha profissão.

Apesar de tudo, mesmo com muitas dificuldades, eu tento fazer o melhor que posso, de uma maneira honesta para com os meus alunos.

ANEXO 3**ENTREVISTA**

PERGUNTAS	OBJETIVO	FINALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> Em sua opinião, qual é o perfil de profissional do futuro docente de LE? 	<ul style="list-style-type: none"> Adequação de currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> Adequar currículo aos objetivos do curso de Letras.
<ul style="list-style-type: none"> Quais são as medidas que, em sua opinião, poderiam ser implementadas para melhor capacitar esses futuros profissionais? 	<ul style="list-style-type: none"> Sugestões para mudanças 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar propostas de mudanças.

ANEXO 4**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é investigar sobre a Competência Teórica de professores de língua inglesa.

Afirmo que minha participação é voluntária, e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação.

Estou ciente de que posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa, que serei requisitado(a) como sujeito de pesquisa, que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima, que meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu me manifeste por escrito, que os trechos dos questionários e das entrevistas poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Reconheço que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Nome do(a) participante da pesquisa: _____

Assinatura: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Data: _____

Adaptação de Barcelos, Batista e Andrade (2004)