

Magali Barçante Alvarenga

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SECÃO CIRCULANTE

**Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira
(Inglês): Implicações para a Formação em Serviço**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Lingüística Aplicada na área de concentração de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientador:
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
1999

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
V.	26.5
Ex.	
TOMBO BC/	43853
PROC.	11-392101
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREC.	R\$ 11,00
DATA	21/02/01
N.º CPD	

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

CM-00153349-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

AL86c Alvarenga, Magali Barçante
Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço / Magali Barçante Alvarenga. -- Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Lingüística aplicada. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Profª Drª Marilda do Couto Cavalcanti

Profª Drª Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Profª Drª Maria Helena Vieira Abrahão

Profª Drª Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por _____

e aprovada pela Comissão Julgadora em

Drª Almeida

Para meu pai e minha mãe, amor e vida.

Para Tom, que pelo amor, nos trouxe mais vida.

Para Cao e Dudu, brotados de nós, bênçãos que são, têm nos falado da vida.

A Deus, pela possibilidade desses amores e dessas vidas.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SECÃO CIRCULANTE

À Célia e Regina, que me ajudaram a compreender a importância do meu trabalho.

À Sueli, pela paciência ao me ensinar os primeiros passos no computador.

À Carla e Anderson pela ajuda na digitação deste trabalho.

Ao meu querido esposo, pelo incentivo, presença e questionamento valiosos.

A meus filhos, que apesar de crianças, participam da minha vida acadêmica.

Ao CNPQ pelo apoio financeiro a nossa área.

Agradeço, acima de tudo, a Deus, pela vida.

RESUMO

A partir da análise de abordagem de ensinar de um professor de Língua Estrangeira (Inglês), em serviço, buscamos configurar e inter-relacionar as competências desse professor com base no modelo de competências apresentado por Almeida Filho (1993,1999).

No cenário inicial dessa pesquisa, considerado cenário macro ou secundário, o contato freqüente com professores de inglês, presencial ou a distância, proporcionou a discussão acerca da competência lingüístico-comunicativa desses mesmos professores. Em um segundo momento, que passou a ser o foco da pesquisa, o cenário que se delineava por conta desse contato sugeria a existência de uma equação de competências desenvolvida pelos professores. Destacamos, nesse momento, para análise focal de nossa pesquisa, a prática pedagógica de um professor-participante (JP) como motivadora para a configuração e inter-relação entre as competências. Consideramos, portanto, o conjunto de competências do professor-participante, a saber: a competência lingüístico-comunicativa, a competência implícita, a competência teórica, a competência aplicada e a competência profissional.

Os dados coletados para esta pesquisa, de natureza etnográfica, constituem-se, prioritariamente, de gravações de aulas do professor-participante e transcrições das mesmas e de gravações e transcrições de entrevistas com esse professor. Paralelamente a esses dados, a análise contou também com dados secundários materializados em forma de exame de proficiência em inglês, telefonemas com o professor-participante, entrevistas com professores-formadores em cujas instituições o professor-participante e outros professores

do cenário macro ou secundário se graduaram e entrevistas com professores-pesquisadores na área da Lingüística Aplicada.

A análise dos dados demonstrou ser possível uma aproximação e configuração das competências de ensinar do professor-participante. A partir da materialização ou equação pictórica das competências e sua inter-relação, concluímos haver uma relação de precedência entre as competências. Para esse trabalho, a competência profissional do professor-participante, considerada macro-dinamizadora dessas relações, exerceu essa função.

Palavras-chave: Formação de Professores - Reflexão - Competências - Língua Estrangeira
- Ensino de Línguas.

SUMÁRIO DA TESE

Resumo.....	11
Lista de Figuras e Quadros.....	19
Lista de Abreviaturas.....	21
Código das Transcrições.....	23

CAPÍTULO I

Introdução

1.1. Contextualização e Justificativa do Tema.....	25
1.2. A Formação de Professores por Competências.....	31
1.2.1. Modelos Iniciais de Formação de Professores baseados em Competências.....	32
1.2.2. Modelo de Competências como Desenvolvimento do Professor.....	33
1.2.2.1. A Competência Aplicada.....	35
1.2.2.2. A Competência Teórica.....	37
1.2.2.3. A Competência Lingüístico-Comunicativa.....	39
1.2.2.4. A Competência Profissional.....	45
1.2.2.5. A Competência Implícita.....	49
1.3. Antecedentes da Pesquisa.....	60

1.4. As Perguntas de Pesquisa.....	64
1.5. Organização da Tese.....	65

CAPÍTULO II

A Formação do Professor de Língua Estrangeira – Inglês

2.1. Introdução.....	67
2.2. Reflexão e Abordagem de Ensinar.....	95
2.2.3. A Operação Global de Ensino.....	108

CAPÍTULO III

Metodologia de Pesquisa

3.1. Introdução.....	117
3.2. Dados Primários.....	120
3.2.1. O Professor-Participante (JP)	120
3.2.1.1. A Formação de JP.....	120
3.2.1.2. A Coleta de Dados.....	121
3.2.1.2.1. A Oficina Pedagógica.....	122
3.2.1.2.2. O Curso de Inglês.....	123

3.2.1.2.3. As Entrevistas Orais Gravadas com JP.....	127
3.2.1.2.4. A Gravação e a Transcrição de Aulas de JP.....	130
3.3. Dados Secundários.....	131
3.3.1. O Exame de Proficiência de Inglês.....	132
3.3.2. Os Contatos Telefônicos.....	134
3.3.3. As Entrevistas com Professores-Formadores de Faculdades onde o Professor-Participante e outros dois Professores do Curso de Inglês se graduaram.....	135
3.3.4. O Painel de Especialistas: Entrevistas Gravadas com Professores- Pesquisadores Linguistas Aplicados.....	135

CAPÍTULO IV

Análise dos Dados

4.1. Introdução.....	139
4.2. A Abordagem de Ensinar do Professor-Participante (JP) Inserida na Operação Global de Ensino.....	142
4.2.1. As Aulas.....	143
4.2.2. O Planejamento do Curso.....	152
4.2.3. O Material Didático.....	156
4.2.4. Os Procedimentos para Experenciar a Língua Estrangeira.....	157

4.2.5. A Avaliação de Rendimento dos Alunos.....	158
4.2.6. Os Conceitos de Língua, Aprender e Ensinar LE Subjacentes à Abordagem de Ensinar de JP.....	160
4.3. A Abordagem de Ensinar e as Competências de JP.....	165
4.3.1. A Competência Linguístico-Comunicativa e a Abordagem de Ensinar de JP.....	165
4.3.2. A Competência Implícita e a Abordagem de Ensinar de JP.....	180
4.3.3. A Competência Teórica e a Abordagem de Ensinar de JP.....	184
4.3.4. A Competência Aplicada e a Abordagem de Ensinar de JP.....	192
4.3.5. A Competência Profissional e a Abordagem de Ensinar de JP.....	196
4.4. A Configuração das Competências de JP e a Configuração Idealizada de Competências.....	198
4.4.1. A Competência Linguístico-Comunicativa: do Ideal Acadêmico ao Real de JP.....	202
4.4.2. A Competência Implícita Idealizada e a Competência Implícita de JP.....	204
4.4.3. A Competência Teórica Idealizada e a Competência Teórica de JP.....	205
4.4.4. A Competência Aplicada Idealizada e a Competência Aplicada de JP.....	206
4.4.5. A Competência Profissional Idealizada e a Competência Profissional de JP.....	207

BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

4.5. Relação entre as Competências.....	207
4.6. Avaliação da Adequação da Análise de Abordagem de Ensinar.....	213

CAPÍTULO V

Considerações Finais.....	217
---------------------------	-----

SUMMARY.....	229
--------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	231
---------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1 - A Oficina Pedagógica na DE.....	247
---	-----

Anexo 2 - O Curso de Inglês com os Professores na DE.....	249
---	-----

Anexo 3 - As Transcrições das Aulas de JP.....	279
--	-----

Anexo 4 - O Exame de Proficiência.....	289
--	-----

Anexo 5 - A Tabela de Escalas para o Exame de Proficiência.....	303
---	-----

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura de equação pictórica de competências idealizadas	p53
Figura de trajetória de desenvolvimento do professor de LE	p54
Figura da abordagem de ensinar	p106
Figura do modelo da operação global de ensino	p109
Quadro (1) dos dados primários	p131
Quadro (2) dos dados secundários	p137
Figura de equação pictórica de competências idealizadas	p200
Figura de equação pictórica de competências do professor-participante	p201

LISTA DE ABREVIATURAS

LA -	Linguística Aplicada
LE -	Língua Estrangeira
M -	Pesquisadora
JP -	Professor-Participante
AA -	Alunos em conjunto
A1, A2 -	Alunos referidos individualmente
DE -	Delegacia de Ensino
PE -	Prática de Ensino
C -	Citação original

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

(...)	Indica corte no segmento de fala
(?)	Indica fala incompreensível
Números anteriores às falas	Indicam o turno
[]	Indica comentários da pesquisadora
,	Indica pausa no segmento de fala
.	Indica uma pausa maior no segmento
?	Indica uma pergunta no segmento da fala

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

Competências, crenças, saberes, imagens, histórias de vida, tantos são os prismas pelos quais se têm olhado os professores e sua formação, principalmente aqueles que trabalham no ensino fundamental e médio. Ao tentar obter uma visão mais abrangente do professor, seja através da literatura em Linguística Aplicada (LA), seja pelo contato face a face, ou a distância, pressupomos que os professores buscam por princípio desenvolver-se como profissionais. A maneira como o professor dá continuidade a sua formação e se percebe enquanto profissional, freqüentemente, não corresponde àquela esperada pelos formadores¹ de hoje que enfatizam o desenvolvimento do professor (Richards, 1990) pautado na reflexão.

As últimas décadas têm se constituído crescentemente como um período de valorização de descobertas através do diálogo realizado entre a academia e o professor. Antes, não foi incomum ver esse mesmo professor, aos olhos da academia e aos dele mesmo, nos papéis de consumidor ou de rejeitador de teorias. A academia, agora num discurso de desenvolvimento, convida-o a refletir sobre o que constrói enquanto processo de

1. Faremos referência, neste trabalho, tanto a formadores quanto à academia com sentido aproximado.

ensino/aprendizagem. Sabe-se que o professor sempre refletiu sobre a sua prática, mas sua reflexão poderia ser considerada assistemática, sem o interesse investigativo de que se reveste hoje, ficando restrita a ele mesmo ou a eventuais conversas entre colegas na busca de soluções imediatas. Hoje, a discussão na área de formação de professores tem elcito a reflexão da prática como um caminho preferencial para o professor se perceber enquanto educador cuja prática, longe de se constituir como neutra, está permeada por sua postura de vida, pela sua teoria de mundo e concepções filosóficas, sociais e políticas (Sordi, 1992; Luckesi, 1996; Hoffman, 1998).

Nesse sentido, a academia tem, ainda que bastante inicialmente, somado esforços visando interagir com os professores, aproximando-se de suas práticas enquanto objetos de pesquisa aplicada. Cabe lembrar sempre que qualquer iniciativa que envolva mudanças nas práticas rotineiras das pessoas exige um longo processo de maturação (Gatti, 1997:4).

Tratar da formação do professor, transcorrido um longo período de uma pesquisa marcada por contatos pessoais, conversas, observações, leitura e reflexão teórica, significou uma tarefa ao mesmo tempo complexa e especial, vibrante e conflituosa. Como falar do professor, da professora que abre a sua sala de aula, com seus alunos, ao pesquisador/a, que permite conhecê-lo/a no dia-a-dia, sem mencionar também a sua disponibilidade em nos ter em seu ambiente de trabalho e em sua vida (a mim e a todo aquele que vier a ler esse trabalho), sem falar da confiança em nossos preceitos éticos e saberes? Saberes ou teorias comumente criticados pelos professores como pertencentes na raiz à academia e,

portanto, longe da realidade da sala de aula. E eis-nos ali, como representantes da academia, interagindo com os professores, tentando compreender o processo contínuo de sua formação, e indiretamente contribuindo para que o seu conceito sobre a academia e suas teorias seja repensado.

Durante a elaboração desta tese, não foram raras as vezes em que me flagrei² pensando nos benefícios desta, no que me levou a empreendê-la, na confiança dos professores com quem convivi, no meu papel como pesquisadora e como professora. Isso posto, convido o/a leitor/a a percorrer os caminhos trilhados nos contextos desafiadores e heterogêneos por onde caminhamos nós, professores e pesquisadores.

É preciso ressaltar que, enquanto professora, iniciei este trabalho tendo como referência a minha própria experiência em sala de aula na escola pública, na escola particular, em cursos de idiomas e em uma universidade particular paulista. Considerei-me, de início, por conta de minha experiência em sala de aula e pelas leituras que realizara até então, uma pessoa familiarizada com o contexto que vim a estudar. Como pesquisadora, fui aprofundando leituras pertinentes à realização da tese, envolvendo-me com professores da rede pública de ensino, descobrindo através desse contato e de reflexão novos olhares e nova compreensão do que me propunha estudar. Quero com isso dizer que o que considerava conhecido pela prática tornou-se novo devido a discussões teóricas e aos contatos diretos com professores

² Usarei a primeira pessoa do singular em ocasiões onde eu reconheça a minha voz perante tantas outras. Quando o discurso remeter a decisões conjuntas, por exemplo, diálogo com o orientador, usarei a primeira pessoa do plural.

em suas salas de aulas, o que, por sua vez, trouxe à baila aspectos da minha própria prática pedagógica.

Com o foco voltado para a formação de professores de Língua Estrangeira (Inglês), preferencialmente da rede pública de ensino, elaboramos um projeto de pesquisa de educação continuada com a proposta de interagirmos com os professores a distância (ver 1.3.). Os primeiros contatos com os professores de inglês (via carta, telefone ou pessoalmente) atuando tanto no Estado de São Paulo como em outros Estados evidenciaram resistência da parte dos professores em participar do projeto que na época lhes apresentávamos. Dentro desse cenário inicial, uma questão foi se tornando recorrente como justificativa para a não participação: a pouca **competência lingüístico-comunicativa** do professor (ver 3.2.1.2.3. e Anexos 4 e 5) e a conseqüente insegurança em se expor como profissional que não sabe a língua que ensina (Almeida Filho, 1992).

Paralelamente à discussão acerca da competência lingüístico-comunicativa, discutida por pesquisadores comprometidos com a questão da formação de professores (Almeida Filho, 1992; Abrahão, 1992; Freitas, 1996, Paiva, 1997) surge uma outra, que entende que essa competência está intimamente relacionada a outras competências (Almeida Filho, 1993, 1999; Almeida Filho, Caldas e Baghin, 1993) que constituem a sua prática. A experiência ao longo dos anos enquanto professor e aluno de LE permite ao professor formar uma visão particular sobre ensinar e aprender LE, visão essa pautada, muitas vezes, pela reprodução de práticas pedagógicas anteriormente observadas e vivenciadas. A esse composto ou

agregado de conhecimento e ação consoante nos referimos como **competência implícita** (no sentido de Almeida Filho, 1993, 1999), que será detalhada na seção referente às competências do professor. Essa competência, se trazida para análise, pode ser melhor compreendida pelo professor. O processo de re-conhecimento da competência implícita, realizado através de diálogo com a própria prática (Blatyta, 1995) gera dois níveis de compreensão. Um deles, é a explicação da prática voltada para ela mesma, ou seja, há uma compreensão reconhecedora da maneira como se ensina, e essa compreensão se esgota, pelo menos em um primeiro momento, na própria prática. As teorias informais do professor, trazidas à discussão, deixam de ser ocultas. O outro nível de compreensão avança em direção à explicitação da prática com base em teorias sistematizadas e reconhecidas na comunidade científica da LA e em ciências outras de contato, que não aquela particular do professor. A possibilidade de interação com outras perspectivas realiza-se no diálogo entre as teorias do professor e as teorias da academia.

Referimo-nos a uma **competência teórica** vivenciada a qual denominaremos ainda no sentido de Almeida Filho (1993,1999) **competência aplicada**. Em outras palavras, a convergência crescente entre a teoria do professor (informal/ implícita) e a teoria da academia (formal, explícita) caracteriza a **competência aplicada**. Há um nível inicial de compreensão dessa competência no qual a explicitação do que antes era realizado implicitamente, construído via reprodução de modelos, não dialoga com outras perspectivas. Há um outro nível pautado pela observação de que diferentes possibilidades de atuação podem interagir com a prática no sentido de revê-la e de

compreendê-la com bases teóricas formais outras.

Relevante para o entendimento dessas competências é a compreensão da abrangência de uma outra, denominada **competência profissional**, também discutida por Almeida Filho (1993, 1999) e por Mello na esfera de Educação, sob a rubrica de compromisso político (1987). Essa competência assume um papel macro-dinamizador nas relações entre as demais competências, uma vez que ela, potencialmente, integra e se integra na equação de competências de ensinar de maneira de uma maneira bastante significativa.

Essas competências articulam-se entre si no fazer pedagógico dos professores. Falar de uma, numa perspectiva holística, nos leva à compreensão de outras. Neste trabalho, mesmo estando conscientes de que elas se inter-relacionam, tentaremos considerar, em alguns momentos, as competências isoladamente, para efeito de descrição e de análise mais adiante.

Nesse sentido, este trabalho recoloca as questões teóricas de um modelo de **competências** focalizando-as na sua subjacência ao ensino de um **professor-participante de LE (inglês), em serviço**, ou seja, um professor graduado e já atuando no ensino fundamental da **rede pública**. Para tanto, utilizamo-nos de procedimentos etnográficos para a coleta de dados relevantes na forma de entrevistas gravadas, gravação e transcrição de aulas do professor-participante.

Para chegarmos a uma configuração das competências do professor-participante (lingüístico-comunicativa, implícita, teórico, aplicada e profissional), baseamos a nossa discussão na análise de abordagem (Almeida Filho, 1993, 1997a, 1999) de ensinar desse professor. A opção por trabalharmos com a análise de abordagem deve-se ao fato de esta apresentar possibilidades de exame da prática, e por conseguinte das competências, por meio de procedimentos sistemáticos e desnaturalizantes, via gravação, transcrição de aulas e entrevistas. Os conceitos de língua/linguagem, de aprender e de ensinar LE do professor começam a se destacar do fluxo contínuo das aulas gravadas e das entrevistas. Respaldados na abordagem de ensinar do professor, buscamos conhecer como se dá a equação de competências que permite a um professor de LE produzir o ensino que produz dadas as condições que o cercam.

1.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR COMPETÊNCIAS

Tratar da formação de professores sob a óptica da competência merece esclarecimentos acerca de sua significação, uma vez que as concepções encontradas na literatura consultada não são únicas (Brezinka, 1988; Perrenoud, 1997; Hutmacher, 1997; Ropé e Tanguy, 1997).

Segundo Mello (1974: 26), os primeiros estudos sobre competência buscavam levantar as características do “bom professor“, por meio de conceitos/ valores como melhor e pior. Hoje, estudos voltados para a questão da competência do professor, esforçam-se no sentido de entendê-la num espectro mais abrangente.

Podemos, portanto, tanto falar de competência enquanto um padrão mensurável, desejável, controlável, a ser atingido pelo professor (Houston,1988) quanto nos referir a competência enquanto *história de desenvolvimento/agregação profissional/intelectual do professor de lingua* (Almeida Filho, 1999). Para esse último pólo pensamos fazer convergir nosso trabalho, dadas as discussões travadas no bojo dos próximos capítulos.

1.2.1. Modelos Iniciais de Formação de Professores baseados em Competências

O conceito de competência na década de 60 nos Estados Unidos referia-se a um conjunto de competências passível de ser observado e medido, traduzido pelo movimento conhecido como Educação do Professor Baseada na Competência (Competency Based Teacher Education – CBTE), movimento esse que atingiu o seu auge na década seguinte e iniciou um processo de “declínio “ nos anos 80. A necessidade de se seguir este tipo de programa resultava da busca de definição de comportamentos tidos como precisos por parte dos professores cuja ênfase recaía no controle de qualidade obtido via avaliação de comportamentos mensuráveis (Nance &Fawn, 1993). Os autores criticam esse movimento alegando que faltam evidências comprobatórias que lhe dêem sustentação.

Segundo Houston (op.cit.), os programas CBTE consideram o que os professores devem saber, e devem fazer de acordo com determinados resultados esperados (p.86). O conhecimento do professor acerca do ensino não é relevante.

Segundo Estrela (1991: 14)

Ao período de entusiasmo excessivo, da descoberta da panacéia para os problemas da formação, sucedeu um período de investigação e reflexão crítica (...)

Houston e Estrela acrescentam que as críticas ao CBTE eram aquelas pertinentes a comportamentos padronizados e mecanicistas implicitamente embutidos nessa concepção, ao que Estrela pondera ser possível adotar uma linha mais flexível e humanista. Por conta de seu posicionamento, Estrela (op.cit) operacionaliza um programa baseado em alguns princípios orientadores do CBTE, programa esse denominado PROJECTO FOCO (Formação por Competências). Apesar de inserir-se em uma perspectiva de formação de professores que se assenta sobre a máxima *Não há mudança se não houver necessidade de mudar* (Pinto, 1991:114), o Projeto apresenta como uma de suas estratégias básicas o treino de competências pedagógicas. O objetivo do Projeto, embora já numa linha de evolução em relação àqueles inicialmente propostos nas décadas de 60 e 70, guarda em si alguns elementos dessa fase. Dentre as conclusões apontadas pela equipe, salientamos (Pinto, op.cit:135):

Todos os professores atingiram os objetivos comportamentais indicadores do domínio das competências (ênfase acrescentada).

1.2.2. Modelo de Competências enquanto Desenvolvimento do Professor

Como já dissemos, o nosso trabalho não se insere nas perspectivas apontadas acima. Não apresentamos ao professor-participante modelos para serem seguidos ou comportamentos padronizados. Discutimos, baseados em aulas e entrevistas, questões relacionadas à

prática do professor-participante, questões essas de ordem lingüístico-comunicativa (competência lingüístico-comunicativa), de conhecimentos informais/pessoais acerca da prática (competência implícita), de conhecimentos formais na área de ensino/ aprendizagem (competência teórico-aplicada) e de engajamento/ compromisso profissional (competência profissional). Em LA, especificamente no âmbito da formação de professores, que tem se mostrado complexo, a discussão acerca das competências do professor iniciou e tem se mantido tendo como foco principal a competência lingüístico-comunicativa. A relação entre as competências constitutivas da prática do professor não tinha sido ainda discutida na literatura.

Feitas essas considerações, voltamos o nosso interesse para as competências que direta e indiretamente permeiam a prática do professor. Para tanto, utilizamo-nos do modelo de competências heurísticamente sintetizado por Almeida Filho (1993, 1999), assim como buscamos em outra área de contato, a Educação, leituras que subsidiassem a nossa compreensão do tema (Mello, 1987; Pereira, 1988; Rios, 1995; Saviani, 1996).

Cabe ressaltar que o modelo provisório de competências (ou quadro teórico) desenvolvido por Almeida Filho tem raízes teóricas nos estudos de Hymes, Canale e Swain (quanto à competência lingüístico-comunicativa) e de Mello (quanto à competência profissional do professor). Dessas teorizações básicas armou-se uma configuração ideal das competências do professor de línguas.

Passamos, abaixo, à apresentação e discussão das competências. Apesar de entendermos que as competências encontram-se em fluxo na prática do professor, tentamos trazer cada uma delas separadamente. Porém, o leitor perceberá que algumas vezes tornou-se impossível não relacioná-las.

1.2.2.1. A Competência Aplicada

Segundo Almeida Filho (1993, 1997a, 1999), os professores atuam a partir de uma abordagem direcionadora da produção de seu ensino, que, por sua vez, se explicita eventualmente na forma de uma **competência aplicada** sobre o saber ensinar e o saber aprender, e acima de tudo vivenciar na prática aquilo que se sabe e se sabe dizer. A competência aplicada, ou seja, a competência teórica vivenciada consiste, portanto, em viver aquilo que se sabe, conscientemente, na prática de sala de aula. Nas palavras do autor (1993:21):

A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

O autor (comunicação pessoal) afirma que:

A competência aplicada é a que buscamos de maneira muito especial. Essa nada mais é do que a competência teórica e a competência prática (implícita) tentando se encontrar num denominador comum.

Fora do âmbito da LA, outros autores também têm se dedicado ao entendimento das competências do professor. Embora não contenham o grau de especificidade do modelo proposto por Almeida Filho, são discussões reveladoras da presença de competências na tarefa educativa e da importância da reflexão da prática.

Pereira (1988), ao realizar pesquisa sobre o professor competente (identificado assim por formandas e professores do Curso de Formação de Professores do Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora), conclui que o professor competente, observável, apresenta além de competência técnica e de compromisso político (no sentido de Mello, 1987), uma dimensão humana. Sobre essas competências diz a autora (p.6) :

*É claro que a prática pedagógica, sobretudo quando alinhada com um **constante reflexão sobre si mesma**, seus sucessos, fracassos, limites e possibilidade de realização, muito acrescenta ao desempenho profissional. No entanto, para que o professor explicita através de suas ações o conjunto de características que compõem a sua competência profissional (aplicada para Almeida Filho), é fundamental que a sua formação o potencialize para isto. Não serão cursos centrados no domínio de técnicas ou de fórmulas que o potencializarão para uma ação realmente competente em termos técnicos e políticos. O tipo de preparo que o professor recebe poderá afetar, sem dúvida, o seu desempenho em termos da competência técnica e do compromisso político.(ênfase acrescentada).*

Destacamos do trecho acima a referência que a autora faz à formação do professor como potencializadora para o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Fazendo coro com os pesquisadores citados neste trabalho, reafirmamos que a formação norteada pelo treinamento não concorrerá para a efetivação de uma prática autonomizante. Podemos

dizer, grosso modo, que a competência aplicada é a competência teórica vivenciada. Para chegarmos à compreensão da competência aplicada, há que haver um diálogo integrador entre as teorias formais acadêmicas e as teorias informais implícitas do professor. Através desse embate o professor poderá vivenciar em sala de aula o que sabe teoricamente.

1.2.2.2. A Competência Teórica

Almeida Filho (comunicação pessoal) se refere à **competência teórica** 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 capacidade do professor de articular teorias pessoais (informais) com teorias formais estudadas é a base fundamental da competência aplicada.

Portanto, falar em competência aplicada implica falar em **competência teórica**. Entendemos que a busca de conhecimento teórico será efetiva e fundante se o professor sentir necessidade de buscá-lo. Para que o conhecimento teórico faça sentido para o professor afirmamos que ele precisa compreender a sua prática para buscar novas formas de ação. De outro modo, vigorará o treinamento. O processo continuado de educação do professor propiciará o crescimento de sua capacidade de compreender as tendências atuais do processo de ensino e aprendizagem em relação às diferentes abordagens e suas implicações (Almeida Filho, Caldas e Baghin, 1993:6).

Afirmam os autores (p.6) que a partir da competência teórica

O professor cresce em sua capacidade de compreender as tendências atuais do processo de ensino/aprendizagem em relação às diferentes abordagens e suas implicações.

Ressaltam os autores que a competência teórica é insuficiente se desvinculada da competência aplicada. A pesquisa realizada por Araújo (1995) apontou para o fato de que a competência teórica deslocada da competência aplicada parece ser insuficiente para a conscientização e eventual mudança na prática pedagógica. A professora-sujeito, segundo Araújo, compreendeu as teorias por ele apresentadas em material de auto-estudo, mas isso não garantiu a reestruturação da prática.

Em Educação, Saviani (1996: 148,149), buscando identificar as características pertinentes ao processo educativo, chega a uma categorização dos saberes ou competências do educador. Destacamos, neste momento, o saber pedagógico, que segundo o autor é aquele proveniente das teorias educacionais, o que corresponderia à competência teórica. O autor, no entanto, não aponta a relação de dependência entre os saberes.

Mello (1987) reconhece uma competência técnica ou profissional e um compromisso político (competência profissional para Almeida Filho) na tarefa educativa. A autora coloca sob o mesmo “guarda-chuva” características de ordens diferentes, o que dificultaria, assim entendemos, uma aproximação das competências para análise.

Por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração. (p.43) (ênfase acrescentada).

Interpretamos o entendimento do currículo e dos métodos de ensino como expressões da competência teórica. Ressaltamos no trecho acima a relação que a autora estabelece entre o domínio do saber escolar a ser transmitido e a organização desse saber. Especificamente em LA, podemos afirmar que a competência lingüístico-comunicativa não deve estar dissociada da competência de ensinar LE. Se assim o fosse, bastaria ao indivíduo saber uma LE para ser professor dessa mesma LE.

1.2.2.3. A Competência Lingüístico-Comunicativa

O conceito de competência comunicativa, no início da década de setenta, esteve em destaque nas pautas de discussão de pesquisadores (Campbell e Wales, 1970; Halliday, 1970; Hymes, 1972) interessados em estabelecer a relação entre língua e sociedade.

Segundo Berns (1990) o conceito de competência comunicativa que causou maior impacto na área da lingüística e do ensino de línguas foi o proposto pelo antropólogo Dell Hymes,

que representava uma reação à visão chomskyana de competência lingüística.

Lyons (1996) argumenta que o modelo proposto por Chomsky (1965), considerado altamente teórico, não era apropriado para a discussão na área de ensino de línguas. Tal insatisfação levou alguns pesquisadores a expandir a noção de competência lingüística de modo que ela se tornasse mais realista ('realistic', Lyons, op.cit.:24).

Assim como Hymes, Halliday (1970) também entende o desenvolvimento de competência comunicativa (função textual) relacionado ao uso da língua em contextos específicos.

Savignon (1991) considera a competência comunicativa como um conceito dinâmico, dependente que está da negociação entre duas ou mais pessoas. Savignon entende que o ensino de uma LE deve ocorrer em contextos significativos para o aluno, onde ele possa desenvolver a competência na língua, escrita ou falada, ainda que, inicialmente, de modo bastante restrito.

Essa nova discussão acerca da competência comunicativa teve conseqüências para o ensino de línguas que buscava uma nova orientação pedagógica calcada na percepção de que o conhecimento de formas gramaticais e da estrutura da língua considerado isoladamente não preparava os alunos para usar a língua estrangeira em eventos comunicativos (Berns, op.cit.: 79).

Quanto a outros pesquisadores que se interessaram pela questão da competência

comunicativa, Cazden (1989) alude ao trabalho de Bakhtin (desconhecido no ocidente até 1966) como referência para a discussão, destacando semelhanças entre Hymes e Bakhtin. Segundo Cazden, grosso modo, ambos se opõem à dicotomia saussuriana entre língua e fala.

Canale e Swain (1980) e Canale (1983: 7), também se dedicaram a essa questão. Segundo esses autores, a competência lingüística e a competência comunicativa estão imbricadas, afirmando que as regras de gramática de nada servem sem as regras de uso. A competência comunicativa pode ser entendida, segundo os autores, como um agregado de competências que interagem na comunicação como a competência gramatical (vocabulário, formação de palavras, formação de frases, pronúncia, significado literal de enunciados), a competência sociolingüística (conhecimento de regras sócio-culturais), a competência discursiva (combinação de formas gramaticais e significados visando a coerência no significado e a coesão na forma) e a competência estratégica (utilizada para ajustes na comunicação devido a condições adversas na comunicação). A competência discursiva foi incorporada por Canale ao conceito mais abrangente de competência em 1983. Cabe destacar que esses trabalhos que discutem a competência comunicativa têm o foco na competência do aluno.

Assim como diferentes autores definem competência comunicativa com base em visões pedagógicas e conceptuais diferentes (Freire, 1989), também professores o fazem. Segundo pesquisa realizada por Freire tendo como sujeitos três professoras de LE, a definição de competência comunicativa para as professoras não é uniforme. A autora vê na formação

acadêmica de cada professora uma possível explicação para que isso ocorra. As professoras enfatizam diferentes perspectivas sobre competência comunicativa, o que dependerá do tipo de alunos com quem elas interagem e seus objetivos (p.78).

Durante o amadurecimento teórico acerca das competências, uma questão nos incomodava, questão essa relacionada à escolha do termo competência. De uma perspectiva histórica, conforme já mencionamos, o termo competência se encontra relacionado a buscas de padrões considerados precisos, o que nos remete à idéia de algo estático, passível de ser copiado ou medido com precisão.

Patrocínio (1993:34), ao discutir o conceito de competência comunicativa, afirma que esse conceito tem causado desconforto para grande parte dos lingüistas aplicados. Segundo a autora (p.34):

Se para alguns o termo ainda carrega o estigma da anterioridade lingüística, outros o utilizam com sentidos naturalizados, sem mesmo questionar suas implicações filosóficas.

Estamos conscientes de que o termo competência está resignificado neste trabalho, e isso só foi possível porque questionamos suas implicações.

Em LA e na Educação, os pesquisadores incluídos neste trabalho (com exceção de Saviani que utiliza o termo saberes) e aqueles com os quais temos travado contato acadêmico-científico têm se referido às competências do professor sem restrições terminológicas

severas. Com isso, não fechamos a possibilidade de considerarmos com Saviani a alternativa terminológica dos “saberes“ do professor.

A **competência lingüístico-comunicativa** permite ao professor produzir sentidos na língua-alvo via experiências válidas de comunicação. Essa competência nos faz supor que ela compromete fortemente a participação do professor num projeto de pesquisa aplicada situada em sala de aula. Segundo os professores com os quais interagimos durante esta pesquisa, a insegurança em falar a língua que ensinam limita sua atuação quando convidados a gravar uma de suas aulas. Sobre isso, escreve Bolitho (1988:73): (C1)

Professores cuja primeira língua não é inglês frequentemente não admitem/não reconhecem suas falhas (falta de conhecimento) publicamente(...)

Alteraríamos a continuação desse trecho (...) *mesmo que estejam inseguros sobre muitos aspectos da língua que ensinam* para “ porque se sentem inseguros “ *sobre muitos aspectos da língua que ensinam.*

Almeida Filho (comunicação pessoal) assim se expressa em relação à competência lingüístico-comunicativa:

A competência lingüístico-comunicativa se constitui na competência do professor 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.

Abrahão (1996:313), referindo-se à competência lingüístico-comunicativa, afirma que de nada adianta investir nas competências aplicada (teórica) e profissional do professor se o mesmo não possui competência lingüístico-comunicativa. Porém, durante o contato com professores de inglês da rede pública de ensino, percebemos que os professores, em sua maioria, têm pouca competência lingüístico-comunicativa. Se esse tem sido um quadro geral, pelo que as pesquisas apontam, entendemos que a aproximação com os professores pode ocorrer via outras competências. O ideal, se assim podemos dizer, é que o professor tenha bem desenvolvida a competência lingüístico-comunicativa, mas se uma outra realidade tem se mostrado, é preciso que diferentes recursos sejam usados. Não somos coniventes com o estado de coisas que tem se apresentado na área de LE, mas o contato com professores que “não sabem a língua que ensinam” fez-nos concluir que é urgente considerarmos esse dado nos programas de educação continuada, o que reforçará ou apressará mudanças na formação pré-serviço, como por exemplo, a análise mais criteriosa do currículo dos cursos de Letras.

Saviani (op.cit.) refere-se, nesse caso, ao saber específico do professor, ou seja, ao conhecimento que integra os currículos e o conteúdo a ser ensinado pelo professor. Na área de ensino/aprendizagem de LE, essa questão do saber específico merece destaque. Se considerarmos o ensino de LE dentro de uma perspectiva formalista, o conteúdo específico poderá ser tomado como conhecimento lingüístico-comunicativo. Se, por outro lado, inserirmos o ensino de LE em uma perspectiva mais contemporânea, por exemplo, o ensino de LE através de temas, o que será considerado saber específico? Certamente não bastará

ao professor o conhecimento da língua, ou o conhecimento meta, uma vez que temas serão discutidos e para isso a competência lingüístico-comunicativa e o conhecimento dos temas deverão garantir o empreendimento de tal ação.

1.2.2.4. A Competência Profissional

A **competência-meta** ou **competência profissional**³ permeia todas as outras competências e se caracteriza pela consciência do professor sobre os seus papéis de educador, facilitador, criador de oportunidades e climas, passíveis de aperfeiçoamento ao longo de uma vida profissional, ou nas palavras do autor (1993:21):

O professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas.

Segundo Almeida Filho (comunicação pessoal):

A competência profissional vai crescendo gradativamente nos anos de formação do professor. 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 no plano profissional.

Entendemos que a partir da discussão da competência profissional realizada entre

³ Almeida Filho, Caldas e Baghin (1993) referem-se à competência-meta. Em outras publicações de Almeida Filho (1993, 1999), o autor utiliza competência profissional e/ou meta.

pesquisador e professor, esse possa, ao perceber-se enquanto educador co-responsável pelo processo ensino-aprendizagem, iniciar um processo de entendimento das outras competências, razão pela qual essa competência pode ser considerada macro-dinamizadora das relações entre as competências.

No sentido de Mello (1987), a competência profissional discutida por Almeida Filho equivale em parte ao que a autora considera compromisso político. Mello (op.cit.:44) afirma:

O sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor.

Entendemos que a autora sustenta a necessidade de se pensar a prática do professor em um nível que obviamente não dispensa a competência técnica (também denominada de competência profissional), considerada o domínio do conteúdo do saber escolar, mas que vai além dela. Segundo a autora, a competência técnica permite ao professor ultrapassar o conteúdo, direcionando-o a uma *compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade* (p.43). E acrescenta que através dessa competência, numa visão mais crítica do ensino, o professor perceberá os limites de sua atuação, iniciando, a partir dela, um processo de transformação.

Embora tenhamos afirmado que as competências encontram-se em fluxo na prática do professor, entendemos que a tentativa de reconhecê-las em suas particularidades colabore

para uma melhor compreensão das mesmas. Colocar sob o mesmo guarda-chuva competências “em fluxo” porém distintas parece-nos nublar o entendimento dessas competências.

Segundo Saviani (1996), o saber **atitudinal** *compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.* (p.148). O saber **crítico-contextual** diz respeito à *compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa* (p. 148).

Pereira (1988) com relação ao compromisso político do professor - se a favor da manutenção ou transformação da sociedade, se ele se percebe como membro do contexto social, ativo, que decide e toma iniciativa - afirma que ele está presente na nossa prática educativa, mesmo se não nos damos conta disso. Essa questão merece ser discutida levando-se em consideração que o não saber porque ensinamos como ensinamos (Almeida Filho, op. cit.), porque selecionamos este ou aquele material, porque avaliamos como avaliamos (Hoffman, 1998) é um risco grande que corremos para o enfraquecimento de nossa prática. Afirmamos, com base nisso, que o nosso compromisso político pode estar camuflado ou implícito na nossa competência técnica (no dizer de Mello) ou competência teórico-aplicada (no dizer de Almeida Filho).

Rios (1995) para dar conta da discussão que se trava entre a dicotomia dimensão técnica e dimensão política presentes na competência do professor, sugere a dimensão ética como mediadora entre as duas dimensões. Segundo a autora, o saber/domínio do conteúdo está ligado a uma vontade política, a uma intencionalidade. Os conteúdos e técnicas, segundo a autora, não são elementos neutros, mas selecionados em função de interesses presentes na sociedade, daí a relevância da reflexão acerca do papel do educador, do que lhe compete.

Ao discutir a questão da competência, Rios a define como sinônimo de *saber fazer bem*, onde temos o *saber* e o *saber fazer* compreendidos pela dimensão técnica e o *saber fazer bem* implicando tanto a dimensão técnica - o conhecimento de uma disciplina - quanto a dimensão sócio-política, embutida no *bem* (p. 48) que é determinado sócio-historicamente. Por essa razão, é possível, segundo a autora, falar em uma competência ética como mediadora das dimensões ou competências técnica e política. Avança a autora na discussão afirmando que *os próprios educadores não têm clareza da dimensão política de seu trabalho* (p.51), que se explica por uma ênfase acentuada à dimensão afetiva, que por sua vez gera um espontaneísmo por parte dos educadores. Rios estabelece uma relação entre competência e utopia dizendo que

Na ação competente, na articulação mesma de suas dimensões, haverá sempre um componente utópico, visto que no dever, no compromisso, na responsabilidade do profissional haverá uma dimensão prospectiva, de não estar guardado no presente, mas ter consciência de sua característica de entrecruzamento de passado e futuro (p.78).

Em síntese, podemos dizer que há um ideal, muitas vezes entendido como utópico, que se busca e se pretende concretizar a partir da possibilidade que se encontra na realidade.

1.2.2.5. A Competência Implícita

Almeida Filho refere-se, também, à **competência implícita**, que corresponde às disposições do professor para ensinar das formas como ensina habitualmente. Essa competência tem como base as *intuições, crenças e experiências* (1993:20) anteriores vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor oriundas da história de vida particular de cada professor, da tradição cultural vigente em cada região, país, etnia ou mesmo grupo familiar.

Nas palavras de Almeida Filho (comunicação pessoal):

*Temos como base a **competência implícita**; ela é a base de tudo, é a competência que vem das intuições, das experiências passadas. Quando há ausência das outras competências, é ela que assume o lugar de comando.*

A competência implícita que parece permear o cenário da escola brasileira, deve ceder gradual e parcialmente à competência aplicada, explicitada. O processo de compreensão das teorias implícitas, de caráter dinâmico, pode trazer à tona aspectos delicados da prática. Em respeito a isso, devemos estar atentos para que o diálogo entre professor e pesquisador não seja norteado por prescrições. A teorização que emerge da prática contribuirá para a área de conhecimento acadêmico, assim como a teoria articulada, que possibilita diferentes

ações e entendimentos, é uma forte aliada na luta contra um fazer que se reproduz porque não se desvela.

Para que esse conhecimento implícito caminhe para o explícito, indicamos o procedimento desnaturalizante de análise da prática com o objetivo de que o professor conheça a sua prática pedagógica e compreenda, ainda que parcialmente, porque ensina como ensina. Cabe lembrar ao leitor que não há nesta pesquisa uma preocupação com intervenção direta da pesquisadora, mas uma aproximação das competências que norteiam a prática do professor-participante. Porém, os contatos entre a pesquisadora e o professor propiciaram, além de uma compreensão das competências desse professor (pesquisa de diagnóstico), uma discussão de sua prática (ação reflexiva).

Por entendermos que toda ação humana é pautada por uma postura de vida, filosofia ou teoria, torna-se necessário que o professor conheça as bases teóricas (formais e informais) que regem a sua prática para, ao compreendê-la, encaminhar novas formas de ação, se assim o desejar. É nesse momento que entra em cena a teoria formal, sistematizada ou acadêmica. Apostamos na interação entre as teorias informais do professor e as teorias formais acadêmicas. Muitas vezes, a base teórica que rege o trabalho do professor não é diferente daquela concebida pela academia (Woods, 1996). O que parece ocorrer é um distanciamento daquilo que é produzido como teoria na academia e como prática na sala de aula. Se tomarmos como exemplo o conceito de língua, aprender e ensinar LE do professor-participante discutido mais adiante, poderemos perceber que esses conceitos

fazem parte de uma teoria de ensino e aprendizagem de LE. Estamos nos referindo à abordagem formalista, especificamente ao método gramática/tradução.

O professor-participante mantém uma prática baseada em tais princípios há algum tempo discutidos e refutados pela academia como inadequados, uma vez que a abordagem comunicativa tem tomado conta desse cenário. O que é uma crença para ele, faz parte de um modelo teórico de ensino e aprendizagem de LE. Diante disso, justifica-se a importância da pesquisa aplicada que busca conhecer e dialogar com o professor em sala de aula. Conforme já afirmamos, a teorização que emerge da prática contribuirá para a área de conhecimento acadêmico, assim como a teoria articulada, que possibilita diferentes ações e entendimentos, é uma forte aliada na luta contra um fazer que se reproduz porque não se desvela.

Outros autores também discutem essa questão do conhecimento informal do professor construído através de experiências. Esse conhecimento implícito é tratado na literatura como experiências pessoais (Handal e Lauvas, 1987), teorias do cotidiano (Barton, 1994), crenças do professor (Richards e Lockhart, 1994), entre outros.

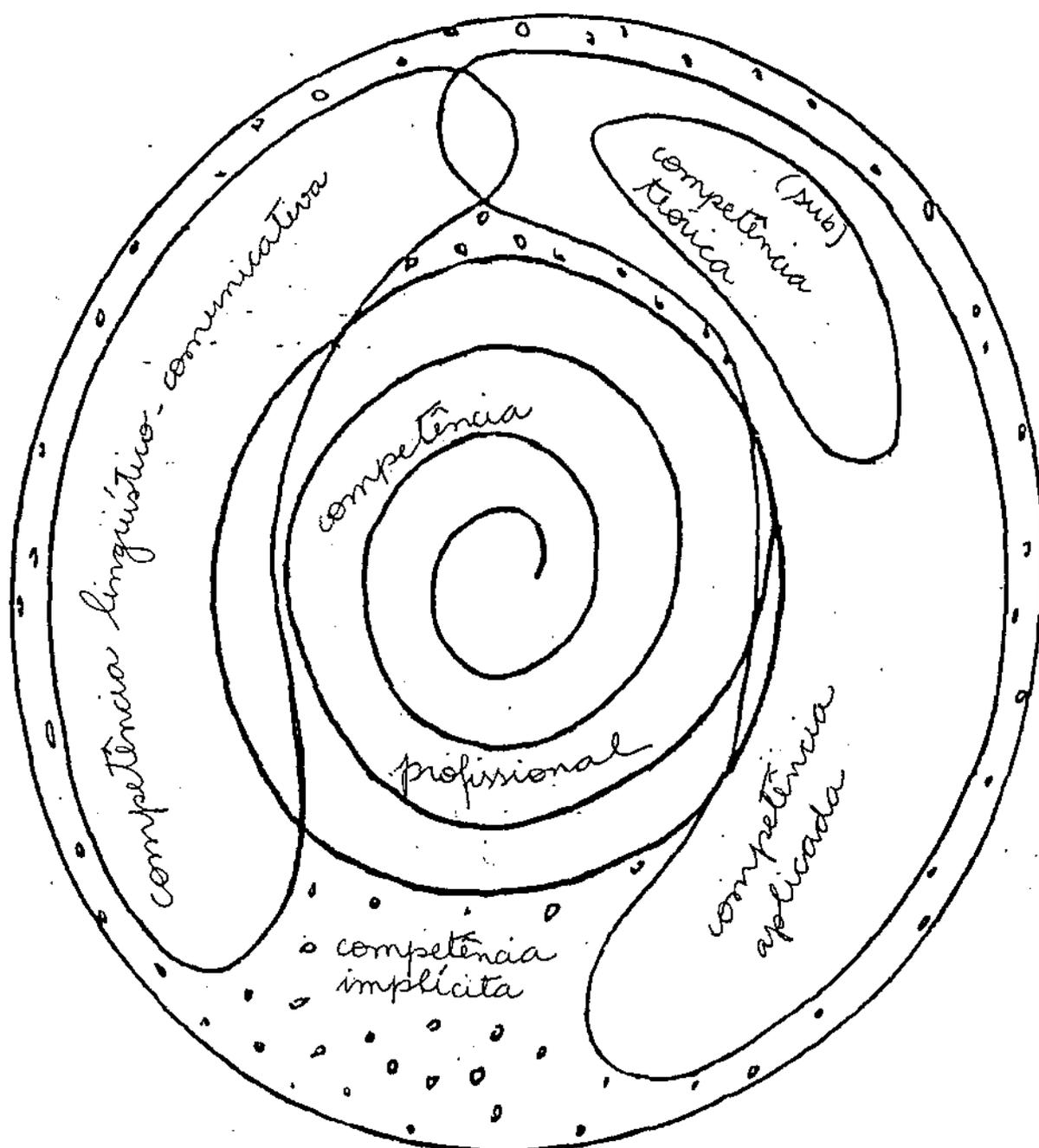
De acordo com Saviani (1996), os saberes ou competências são atravessados tanto pelo saber decorrente da experiência de vida, *sofia*, quanto pelo saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos, *episteme*. Sofia e episteme não são excludentes, apesar de haver predominância da forma sofia nos saber atitudinal e da forma

episteme no saber específico.

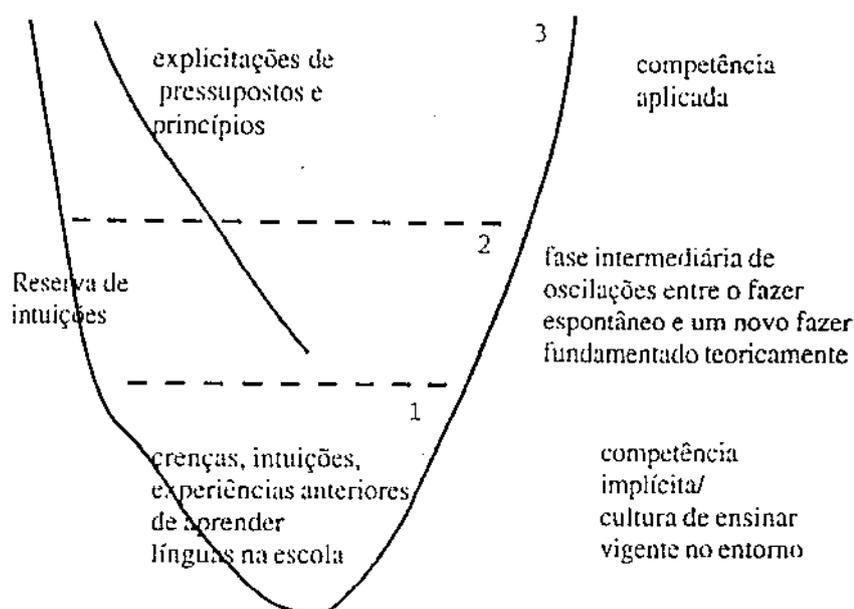
Diferentemente de Almeida Filho, Saviani não elenca como saber a experiência de vida porque considera que essa forma está presente em todos os tipos de saber. Acrescentamos a essa leitura que as competências se inter-relacionam numa espécie de dependência. O respeito aos educandos e a atenção às suas dificuldades (saber atitudinal), por exemplo, estariam ligados concomitantemente à compreensão das condições sócio-históricas (saber crítico-contextual) que determinam a tarefa educativa e às teorias educacionais (saber pedagógico). Para o professor perceber essa dependência, a análise de sua prática pedagógica é fundamental.

Retomando Almeida Filho (1993), os professores atuam a partir de uma abordagem de ensinar que seria uma força em potencial, uma orientação do ensinar de um professor que caracteriza o seu trabalho. Abstrata por excelência, a abordagem se materializa através de ações – a aula, o planejamento de unidades do curso, o trabalho com materiais e o uso de instrumentos de avaliação. As concepções de língua/linguagem, ensinar e aprender LE encontram-se implícita ou explicitamente nessas ações. Segundo o autor, o procedimento de interpretação das ações é fundamental neste processo e acrescenta que o olhar de um outro parceiro mais experiente em termos de leituras na área de formação de professores - e com disposição para a trajetória - colaborará para o aperfeiçoamento da análise das competências. Essas concepções, diz-nos o autor (1999:17), *refletem a história de desenvolvimento do professor de língua* e sua evolução caminha do implícito para o

explícito, rumo ao paradigma desejado numa dada época. O autor apresenta a seguinte equação pictórica para o composto de competências que podemos idealmente desenvolver enquanto professores de LE (1999:18):



A competência implícita está diagramada como competência-base. Na ausência de outras competências, ela assume o lugar de “comando”. A competência profissional está caracterizada como macro-dinamizadora das relações entre as competências. As competências mantêm dependência entre si e todas mantêm dependência com a competência profissional. O desenho em círculo crescente sugere movimento no processo. A competência aplicada engloba a competência teórica, formando uma só competência, a teórico-aplicada. A competência lingüístico-comunicativa é apresentada em uma proporção equivalente à competência teórico-aplicada. O autor propõe uma representação dessa trajetória potencial de baixo para cima (p.19):



O autor discute (comunicação pessoal) a interação entre as competências :

Há uma interação intensa entre as competências. Elas se sobrepõem e se influenciam mutuamente . As competências linguístico-comunicativa e a aplicada se tocam através da competência profissional . A competência implícita está por toda a parte, quer dizer, está na base de tudo. Em condições limitantes, a competência implícita é o caldo básico, sendo ela que sustenta a ação do professor. Um professor que tenha se desenvolvido em etapas sucessivas diminui o espaço para ações espontâneas, intuitivas, mas sem deixar de contar com o estofo da competência implícita. O professor pode passar por uma grande fase intermediária onde ele é parcialmente teórico, parcialmente intuitivo.

E acrescenta :

Se examinarmos um professor dando aula em condições adversas, podemos ter um outro quadro distorcido de competências, algumas precariamente desenvolvidas, definhadas, pequenas, atrofiadas, quase que inexistentes e outras superdimensionadas para fazer frente `a demanda de ensino do professor. Se obtivermos um quadro de pouquíssimo desenvolvimento da competência aplicada, teremos igualmente bastante competência implícita para compensar isso. Essas proporções poderiam ser visualizadas em “radiografias de competências “ (ênfase acrescentada) projetadas a partir de uma cuidadosa análise de abordagem que incluisse prioritariamente o ensinar típico de um professor- sujeito através de suas aulas típicas gravadas.

Existe, segundo o autor, um estágio de competências desenvolvido idealmente no qual as competências foram amadurecidas e no qual guardam equilíbrio entre si , e outros quadros -se formos verificar diferentes professores dando aulas - diferente do quadro ideal suposto. Quando examinadas a partir das condições reais de ensino de um professor, as competências aplicada, linguístico-comunicativa e profissional podem resultar em projeções de competência muito desiguais, desequilibradas, quase que inexistentes e, conseqüentemente, de exuberante presença de competência implícita. Ainda segundo o

autor, o ideal seria *o professor evoluir para um grau maior de teorização, portanto de consciência através de um processo meândrico de avanços e retrocessos contínuos* (comunicação pessoal). Esse processo (Abrahão, 1996; Blatyta 1995) não parece se dar, conforme vimos, linearmente, mas sim num ir e vir de dúvidas e certezas alternantes, de constante retorno à prática.

Almeida Filho argumenta que *há uma área intermediária de ação onde os implícitos e os explícitos vão e vêm, se sobrepõem, um vai, o outro domina, é o outro que cede lugar, algo que ia se desenvolvendo numa direção regride* (comunicação pessoal).

Fica sugerido, portanto, o pressuposto de que o desenvolvimento se dá por etapas ou fases, três em grande perspectiva: implícita, mista e predominantemente explicitada. acrescentamos a idéia de que, apesar da predominância da competência aplicada, a competência implícita sempre estará presente nas ações do professor.

Utilizamos como *ideal*, neste trabalho, o processo de reflexão do professor acerca de sua prática pedagógica. Consideramos como ideal a inserção do professor em um processo de *ir e vir de dúvidas e certezas alternantes*, que possibilitem ao professor dialogar com a sua prática e com teorias outras.

Dentro dessa questão que discute o que seria um profissional idealmente competente, Paiva (1997) buscando caracterizar o perfil do professor de inglês no Estado de Minas Gerais,

inicia seu estudo a partir do professor ideal, *em número reduzido*, que segundo a autora *deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em lingüística aplicada* (p.9).

Fazendo um paralelo do perfil ideal com o que temos de concreto, a autora afirma que há dois grupos de profissionais que não se enquadram nesse perfil: aqueles sem formação pedagógica, cuja competência lingüístico-comunicativa apresenta-se bem desenvolvida, e outros formados em Letras, com pouca competência lingüístico-comunicativa e *precária formação pedagógica*.

Abrahão (1992) também se refere às qualidades que um professor de LE deve reunir. Segundo a autora (p.49), o professor de LE deve ter boa competência comunicativa, conhecimento teórico em LA e áreas afins, enxergar a sala de aula como um local para construção de teorias, manter-se atualizado e ter consciência de seu papel de educador (p.49).

A formação do professor tem sido com maior intensidade inscrita nas pautas de discussões sobre ensinar no cenário nacional. Entendemos a adjetivação professor-pesquisador como a possibilidade de desvelamento da prática pedagógica visando uma melhor compreensão da mesma. Buscar responder porque ensinamos como ensinamos nos conduzirá à compreensão das competências ou saberes que subjazem à prática, que longe

de ser neutra, está revestida de valores, teorias, crenças naquilo que somos como pessoas e profissionais.

Sabemos que tornar-se um investigador reflexivo requer disponibilidade de tempo, algum conhecimento de metodologia de pesquisa e motivação. Porém, se nos detivermos nos obstáculos, continuaremos reproduzindo práticas muitas vezes desconhecidas de nós mesmos.

Diante da resenha que empreendemos, podemos afirmar que o entendimento das competências tem constituído, em maior ou menor escala, parte da agenda de profissionais pesquisadores envolvidos na área de formação de professores. Tratar das competências idealizadas ou necessárias, conceituá-las e discuti-las é uma das tarefas a que têm se dedicado esses autores representativos resenhados em suas publicações. Compreender a inter-relação entre elas na **prática cotidiana** de um professor de LE - levando-se em consideração a existência de competências **idealizadas** (Abrahão, 1992; Paiva, 1997; Almeida Filho, 1999) - é uma outra tarefa.

Entendemos que essa compreensão pode colaborar para futuros programas de educação continuada, uma vez que levarão em conta que cada professor possui um nível ou estágio de desenvolvimento de competências. Esse nível ou estágio de competências influenciará sua abordagem de ensinar, uma vez que podemos imaginar, a título de exemplo, um

professor iniciante com pouca competência na língua, mas com grande competência profissional, capaz de mover suas ações na busca de interações com outros pares.

Com esta pesquisa esperamos contribuir de maneira específica para os programas de formação continuada e pré-serviço do professor contemporâneo de LE que, ao considerarem o professor como parte integrante para qualquer discussão do quadro educacional de hoje, levem em conta as suas múltiplas e desiguais competências, reconhecendo o professor, nas palavras de Dias-da-Silva (1998:38):

Como sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive.

Ao mesmo tempo, reconhecemos, indubitavelmente, a importância da academia no processo de reflexão da prática pedagógica. Concordamos com Dias-da-Silva (op.cit.) ao afirmar que *reconhecimento e respeito não significam aceitação ou legitimação a priori de princípios pragmaticamente partilhados pelos professores.*

Entendemos que a nossa agenda enquanto pesquisadores deva incluir a colaboração entre escola e academia para que possamos ir com o professor em busca de importantes fases suprimidas ou atropeladas em sua formação por métodos e técnicas de como ensinar/aprender LE, discutir a importância de procedimentos de auto-conhecimento e

reflexão para o desenvolvimento de competências que os tornem profissionais mais conscientes de sua prática. A colaboração entre a escola e a academia tem função preponderante na nova relação em que apostamos.

1.3. ANTECEDENTES DA PESQUISA

A promessa⁴ contida no projeto original da tese sobre formação continuada auto-sustentada se realizaria num programa a distância, buscando a interação entre professores e pesquisadores acadêmicos no sentido de juntos descreverem e analisarem práticas pedagógicas. A direção dada ao processo não poderia ser totalmente prevista, uma vez que cada professor sinalizaria o que desejasse destacar em suas aulas para análise.

Num primeiro momento, foram convidados professores geograficamente distantes de centros de pesquisa, através de cartas, telefonemas, indicações de colegas, palestras, anúncios em eventos e boletins para participar de um projeto que visava a reflexão da própria prática via gravação, transcrição e análise de aulas, a distância. Resignificamos o que entendíamos por *a distância*, ampliando esse conceito. Passamos a considerar *a distância* aquele professor com o qual manteríamos diálogo via documentos escritos e eventuais telefonemas, não importando se ele estivesse geograficamente distante ou não.

A opção inicial em trabalharmos com professores geograficamente distantes possibilitava a atuação da Universidade junto a esses professores rumo a uma orientação investigativa

⁴ Sobre mudança de foco de pesquisa ver Cavalcanti (1996).

(reflexiva ou autonomizante, conforme Freitas, 1996:28). As vantagens da educação a distância pareciam justificar o presente estudo, uma vez que nele buscar-se-ia trabalhar junto a professores que se encontravam distantes de centros de pesquisa ou que tinham pouca oportunidade para discutir a sua prática com colegas.

Dentro da literatura sobre educação a distância, Cowan (1995) aponta como vantagens de um programa de educação a distância o fato de o professor poder seguir seu próprio ritmo de trabalho e dedicar-se ao que realmente o interessa ou o incomoda na sua prática pedagógica, em local e horário escolhidos por ele. Decide, também, o quanto deseja aprofundar-se. As desvantagens giram, grosso modo, em torno da deficiência da comunicação entre orientadores e professores, do isolamento que a educação a distância implica, e da falta do contato face a face para a troca até mesmo de material de interesse para o professor. Dentro dessas desvantagens, a questão do isolamento parece ser a mais preocupante, pois o professor, acreditando-se só, sente-se desmotivado em continuar o processo iniciado. É necessário fazermos um paralelo com Seliger e Shohamy (1989) que falam em “desgaste”, definido como a perda (e desistência) de interesse em colaborar com alguma proposta de observação da prática em contexto face a face.

No contexto inicial desta pesquisa, uma professora iniciou o processo de gravar e transcrever uma de suas aulas. Ao “visualizar” a sua aula, a professora relatou a mim o seu sentimento de surpresa, optando por deixar as aulas de inglês. Ao conversar com a professora, concluí que havia uma expectativa de sua parte em relação a como eu, enquanto

pesquisadora, estaria avaliando a sua aula. Nesse momento, precisei retomar o propósito da pesquisa no sentido de explicar que não haveria julgamento de valor de minha parte.

Broady (1995) salienta a importância dos encontros face a face entre os sujeitos participantes do processo de educação a distância. A autora vai mais além, atribuindo a esses encontros o fator de estímulo de que o professor necessita para voltar à sala de aula com novas idéias. No caso específico desta pesquisa, os encontros face a face realizados com professores de inglês numa Delegacia de Ensino de Campinas (DE) serviram para ratificar a necessidade de desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa atrelada a outras competências de ensinar. As “queixas” dos professores sobre a sua formação na Universidade, principalmente em relação à competência lingüístico-comunicativa, eram uma constante.

Vale registrar que as queixas sobre o **não saber a língua** encontravam projeção no que diziam os professores acerca da “pouca” competência de seus alunos, aludindo ao fato de precisarem recomeçar todo ano com o verbo *to be*.

O contato com os professores fez-nos concluir que a proposta que naquele momento lhes apresentávamos estava ainda distante do que percebiam necessitar: saber a língua que ensinavam e resolver questões urgentes de condução das suas aulas. Não raro os professores queixavam-se de sua frágil competência lingüístico-comunicativa, expressa em relatos orais (encontros presenciais, telefonemas) e escritos (cartas), o que gerava

insegurança em expor suas aulas. Por conta de um encontro presencial com professores de inglês da rede pública (ver oficina pedagógica em dados secundários e Anexo 1), em uma DE de Campinas, surge do encontro uma proposta por parte dos professores no sentido de agendarmos um curso de Inglês (Anexo 2) para que eles pudessem eventualmente sentir segurança em gravar e analisar suas aulas. A questão da competência lingüístico-comunicativa do professor começava a tomar vulto dentro do estudo que buscávamos empreender. Combinamos com os professores que durante o curso e/ou ao final deste (realizado no primeiro semestre de 1997), os professores gravariam e transcreveriam suas aulas. Terminamos o curso com o propósito de retomarmos os encontros no segundo semestre. Em agosto, apenas um professor retornou à DE para continuarmos os encontros. Interpretamos essa ação como indicadora de que o professor desejava não só aprimorar sua competência lingüístico-comunicativa como também estava motivado a participar do projeto de educação continuada. Decidimos, nesse momento, investigar como se configurariam as competências desse único professor com base na proposta de Almeida Filho (1993, 1997a, 1999).

No corpo deste trabalho, não trazemos os dados coletados durante a fase inicial da pesquisa que se pretendia a distância, pelo fato de o **foco** ter se deslocado para um estudo de caso com as **competências de um professor de LE** em exercício na rede pública de ensino. Muito embora o desenvolvimento ou aprimoramento de competência lingüístico-comunicativa tenha sido o ponto de partida para os encontros entre a pesquisadora e o

professor-participante percebemos, por conta dos dados então coletados, que essa competência não poderia ser considerada isoladamente, mas antes agregada a outras competências que igualmente fundamentam a prática do professor. O fato de o professor participar de oficinas pedagógicas na DE revelava, assim entendemos, um compromisso fundamental com a sua profissão. Buscar o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa implicou, por conseguinte, buscar outras competências. Configurá-las torna-se viável se as considerarmos em conjunto, conjunto esse já previsto como sendo complexo e de imbricada inter-relação.

1.4. AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Buscando compreender como se configuram as competências de um professor de Inglês da rede pública de ensino em serviço, utilizamo-nos de procedimentos de análise de abordagem de ensinar desse professor com o objetivo de responder às seguintes perguntas:

1. Como se configuram as competências na prática rotineira do professor-participante se tomarmos como referência básica um construto teórico representativo do desenvolvimento ideal das competências ?
2. Existe relação de precedência entre as competências de ensinar do professor-participante? Que outras relações podem ser estabelecidas entre as competências do professor-participante?

3. Como podemos avaliar a adequação da análise de competências (como parte da análise de abordagem de ensinar Língua Estrangeira) de um professor enquanto procedimento para nos aproximarmos da configuração de suas competências para ensinar LE?

1.5. ORGANIZAÇÃO DA TESE

A tese está dividida em cinco capítulos. No capítulo I, apresentamos a justificativa da escolha do tema assim como seus objetivos. Focalizamos a questão da formação de professores por competências e apresentamos o modelo teórico de competências por nós utilizado. A partir daí as perguntas de pesquisa foram elaboradas. O Capítulo II focaliza a formação do professor de LE - Inglês - e a análise de abordagem que orienta a materialização das competências em ação didática do professor de LE.

A metodologia de pesquisa está descrita no Capítulo III, onde descrevemos também o contexto da pesquisa, o professor-participante e os instrumentos de coleta de dados. O capítulo IV trata da análise dos dados cuja triangulação de instrumentos permite uma interpretação (com controlada subjetividade) do que se pretendeu estudar. No capítulo V apresentamos as considerações finais, problemas e as contribuições desta pesquisa.

CITAÇÃO ORIGINAL**C1**

Teachers whose first language is not English often do not like to admit gaps in their knowledge in a public forum, yet they are naturally insecure about many aspects of the language they teach (Bolitho, 1988:73).

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE - INGLÊS

2.1. INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido nos últimos anos na área da LA sobre a formação de professores de Língua Estrangeira (LE) para a escola **brasileira**, especificamente de Língua Inglesa (Consolo, 1990, 1996; Moraes, 1990; Filgueiras dos Reis, 1991; Machado, 1992; Almeida Filho, 1993, 1999; Freire, 1994; Giuliano, 1994; Gimenez, 1994; Blatyta, 1995; Faustinoni, 1995; Abrahão, 1996; Telles, 1996; Freitas, 1996; Ortenzi, 1997; Souza, 1998; Felix, 1998 entre outros). O que se tem registrado com frequência em pesquisas recentes na área é, entre outras coisas, uma deficiência básica em cursos de formação de professores, e a conseqüente alienação dos professores frente ao seu fazer profissional. Segundo Basso (1998), a prática alienante e comprometedora da qualidade de ensino é caracterizada pela repetição de *conteúdos imutáveis* (p.29) que impedem a ampliação das possibilidades de crescimento do professor como profissional e como ser humano. Entendemos que o aluno, ao chegar à universidade, traz essas concepções baseadas na reprodução. Podemos dizer, com base em Basso, que ele passou por um processo que colaborou para a sua alienação. Soma-se a isso o fato de a universidade colaborar para tal estado de coisas, uma vez que os modelos de formação mantidos por ela não diferem daqueles do ensino fundamental e médio. A prática alienante se mantém como bem mostra

Barcelos (1995). A revisão e o entendimento dessas concepções, em diálogo com outras possibilidades de ação, pode concorrer para a quebra das amarras que os mantêm presos aos conteúdos imutáveis e formalistas. Os professores reproduzem, em parte, porque não conhecem a base teórica de sua prática pedagógica.

Saviani (comunicação pessoal, outubro de 1998) assim se expressa:

Às vezes penso que só conseguimos mudar alguma coisa se a conhecermos bem de perto, as suas relações com ela mesma e com as outras coisas.

Consolo (1990) constata que os professores de LE investigados em escolas da região por ele estudada no Estado de São Paulo desconhecem os pressupostos teóricos subjacentes às abordagens de ensino de LE, encontram-se afastados de atividades de pesquisa e dos resultados de trabalhos em LA, o que contribui sobremaneira à sua alienação dentro do trabalho profissional. Interpretamos a afirmação do autor como indicativo da necessidade de interação entre a escola e a universidade, embora saibamos que as agendas do professor e dos pesquisadores acadêmicos ainda precisam de maior contato. O desconhecimento dos pressupostos teóricos subjacentes às abordagens de ensinar e dos resultados de pesquisa, a que se refere o autor, sugerem a existência de competências e de níveis de competências, nesse caso, a aplicada e a teórica .

Consolo (op.cit.) acrescenta que a formação de professores restringe-se à Faculdade de

Letras e a algum tipo de curso rápido de treinamento posterior. O treinamento⁵, embora constitua um elemento de que se dispõe visando a prática de sala de aula, caracteriza-se mais pela exposição do aluno-professor a técnicas de ensinar do que pela reflexão crítica do trabalho do professor, o que pouco lhe acrescenta em termos de conscientização de sua prática, mesmo considerando-se que as técnicas (ou o que é treinável) também são passíveis de crítica e podem levar à conscientização do fazer em sala de aula. O treinamento propicia ao professor resolver somente uma parcela das questões de ensino/aprendizagem, talvez aquelas relacionadas a aspectos passíveis de treinamento, como aponta Filgueira dos Reis (1991).

Sobre essa questão, Campos e Pessoa (1998:185) afirmam

A certeza das prescrições técnicas e mecanizadas, as rotas lineares em que as professoras e os professores devem enveredar para chegar a um lugar claramente definido estão aos poucos cedendo lugar a uma tensão que impulsiona a busca de novos saberes que, ao se cruzarem, podem emitir sinais para a melhor compreensão da escola e da prática nela realizada.

Herdada do positivismo, a concepção do professor como técnico tem suas raízes na consideração de que a *atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas* (Gómez, 1997:96).

⁵ Wallace (1991) não faz distinção entre “training” e “education”.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

70

Conforme entendemos hoje, consideramos um processo de formação inadequado aquele cuja ênfase recaia no treinamento, o que levaria a uma separação entre teoria e prática e a uma conseqüente desconsideração do potencial do professor em relação a sua criatividade e consciência (Giroux, 1988).

Cunha (1992) conclui ao final da sua investigação sobre cursos de desenvolvimento do professor de línguas que a reflexão sobre a atuação profissional e suas limitações é central no processo de crescimento do professor. Fazendo coro com os pesquisadores da área, reiteramos que esse crescimento é um processo que surge com a necessidade de mudança e de auto-análise experimentada pelo professor, e não de “receitas de como ensinar”. As receitas e modismos trazem, em última instância, desconforto ao professor que, aderindo a eles sente-se inseguro por desconhecer as razões pelas quais deve seguir tal e tal procedimento. Por não haver receitas consagradas e pelo fato de as situações mudarem, *o que interessa é aprender a questionar o real e a questionar-se a si próprio enquanto parte desse real* (Estrela, 1991: 31).

Machado (1992) aponta, já no início da década de noventa, para a urgência da busca de alternativas para os cursos de formação de professores, considerando que a simples participação em cursos ou treinamentos não mobiliza o professor no sentido da mudança da prática, ratificando, assim, a necessidade da formação continuada à qual Almeida, Caldas e Baghin (1993) e Almeida Filho (1997b) acrescentaram o adjetivo “auto-sustentada”. Segundo Almeida Filho, *a formação continuada é aquela em que o professor*

se engaja, já no exercício da profissão, em serviço, numa relação face-a-face ou a distância em relação aos professores formadores (1997b:30). A expressão auto-sustentada indica que, no processo de reflexão sobre a dinâmica de ensinar, é o professor quem está no comando da pauta das discussões a serem realizadas, sendo ele quem elege o que discutir com o outro, entendido aqui no sentido de Vygotsky (1991) como o parceiro mais experiente e com maior formação teórica.

Dentro dessa perspectiva em discutir a prática com o outro, entendido aqui como um pesquisador, um colega mais experiente, entre outros, Almeida Filho aponta uma segunda possibilidade de ação reflexiva, ou seja, a do professor iniciar a atividade reflexiva sozinho antes de interagir com o outro.

Freitas (1996) realizou uma pesquisa enfocando esse primeiro momento solitário de reflexão. A autora examina de onde professores, em processo de auto-investigação, partem para realizar a reflexão sobre a prática, ou seja, que elementos da prática escolhem/deixam de escolher para discutir, que tipo de explicação dão para o que fazem. Em suma, como professores com diferentes níveis teóricos articulam teoria e prática. A função da pesquisadora era apenas orientar os professores em suas dúvidas quanto a aspectos técnicos oriundos dos procedimentos sugeridos em um roteiro (gravação, transcrição, descrição e análise de aulas). Participaram da pesquisa três professores de inglês com diferentes níveis teóricos: uma professora graduada a qual teve raras oportunidades de atualização e nenhum acesso à literatura especializada, uma professora atualizada que havia participado de cursos

de atualização e havia tido acesso à literatura da área, e um professor especialista que havia cursado Especialização em Língua Inglesa, tendo realizado leituras mais aprofundadas na área além de uma introdução à pesquisa aplicada.

Os resultados demonstraram que houve uma certa dificuldade com os procedimentos sugeridos o que levou a pesquisadora a concluir que os procedimentos de pesquisa não são de fácil realização, por mais concretos que possam aparentar ser, como é o caso da descrição de aulas. A falta de análise encontrada nos dados é explicada por Freitas com base na pouca ou nenhuma familiaridade com os instrumentos de pesquisa, o que causou o que Freitas denomina *migração* ou *trânsito* da análise (p.187) para a descrição e avaliação certo/errado de aspectos da aula. Aponta também a autora a falta de hábito de se pensar nos porquês de determinadas práticas pedagógicas no sentido de elicitar crenças, localizando-as nas teorias que lhes dão origem (1996:188).

Consolo (1990) reconhece que ao professor cabe papel importante no direcionamento das aulas, afirmando ser possível, a partir do professor, a modificação do quadro deficiente nas aulas de LE, em função da conscientização de seu papel, da reflexão sobre o que ele acredita ser LE, ensinar LE e aprender LE. Reforça-se a nossa percepção de que o professor é peça-chave no processo de mudança, e essa mudança torna-se passível de ocorrer se estiver atrelada ao procedimento fundador de explicar a própria prática. A preocupação em considerar o papel do professor capital no processo ensino/aprendizagem aparece de maneira bastante assertiva em vários autores como Perraton (1995:22) ao afirmar que os

professores são tão importantes quanto a língua.(C2)

Incluindo-me na discussão enquanto professora, pressuponho ser esta a hora de deitarmos os olhos sobre a nossa prática de modo mais vertical, mais detalhado, oportunizando, pelo menos como uma alavanca inicial, condições para uma avaliação dos sentidos pessoal e profissional do nosso ensino.

A manutenção acrítica de modelos implícita e explicitamente transmitidos acarreta uma considerável distância entre o que dizemos e o que fazemos. Segundo Freire (1995:91):

Na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer.

Desse modo, nosso olhar se deterá em aspectos seletivos da nossa prática, criando a partir daí um caminho que nos direciona a questionar a base teórica muitas vezes informal de crenças que norteia nossa prática (Ramani, 1987) mesmo após recebermos certificação profissional da universidade. O processo, certamente, não se dá em via única, principalmente se considerarmos que o professor faz parte de um sistema macro não poucas vezes adverso que atua sobre ele de maneira a torná-lo desmotivado ou acomodado. Cabe aqui trazer a posição de van Lier (1994) segundo a qual a sala de aula não existe num vácuo, ao contrário, as questões relacionadas à sala de aula estão ligadas aos contextos sociais e institucionais, que de uma maneira ou de outra estarão influenciando a aula do professor.

O processo de reflexão sobre a prática tem se mostrado demasiadamente complexo e desafiador de acordo com trabalhos realizados por lingüistas aplicados interessados em compreender o processo de formação de professores. A compreensão da abordagem de ensinar que orienta as nossas ações em sala de aula passa por fases ou estágios de aproximação. Ingênuo seria imaginarmos uma mudança rápida e radical.

Abrahão (1996) analisa, dentro de um projeto de educação continuada, as reflexões, as ações e procedimentos metodológicos de professores de inglês de escolas públicas de primeiro e segundo graus (ensino fundamental e médio). O objetivo do projeto de pesquisa é o de oferecer aos professores oportunidades para refletirem, de forma orientada, sobre suas práticas. Os resultados do projeto indicam que a reflexão e a prática dos professores são marcadas por incertezas e conflitos entre o desejo de construir uma prática modificada e fatores contextuais. A autora se refere, nesse caso, à abordagem tradicional que teria marcado a formação e prática do professor.

Em um segundo momento da pesquisa, um estudo de caso, Abrahão conclui que a professora selecionada procurou ao longo do desenvolvimento da pesquisa, dois anos e meio, modificar sua prática, porém, destaca a autora (p.305):

A análise completa dos dados neste estudo de caso revelou que a construção de uma prática diferenciada por uma professora envolvida em projeto de formação continuada é um processo bastante complexo.

Abraão atribui como possível causa para a tensão existente entre o desejo de construir uma prática renovada e a força da formação da professora a falta de dois componentes básicos, ou seja, uma reflexão sobre a abordagem de ensinar e uma maior competência aplicada.

Entendemos que a possibilidade de mudança da prática pedagógica surge se a prática for primeiramente compreendida. De outro modo, estaremos engajados em um processo de treinamento, buscando modelos, posto que nosso “olhar” terá focalizado a superfície do que fazemos. E nesse processo, a tensão entre o que fazemos (nem sempre nos damos conta do que fazemos) e o que desejamos fazer poderá atuar como mola propulsora para uma prática renovada ou compreendida. Contradições aflorarão, incertezas decerto, porém, encontrarão respostas, ainda que inicialmente fragmentadas ou esparsas, no entendimento da prática.

Julgamos pertinente afirmar que não assumimos, enquanto lingüistas aplicados, uma posição ingênua sobre a conscientização da prática. Ir ao conhecimento da prática pedagógica, certamente, envolve uma gama de ações conflituosas e de maturação. Sabemos que “responsabilizar” as instituições formadoras pela falta de conhecimento teórico acadêmico seria uma maneira simples de darmos conta da questão. Sabemos que como pessoas que somos, as nossas ações, muitas vezes, escapam de nosso controle ou desejo, daí apostarmos na reflexão sobre o que fazemos como uma possibilidade de entendimento das questões envolvidas.

Um outro projeto de educação continuada (Araújo, 1995), desta vez tendo como sujeitos professores de Português como LE (PE) também revelou a complexidade do processo de renovação da prática. Tendo como objetivo desenvolver consciência investigativa em uma professora de PE não possuidora de treinamento específico, Araújo elaborou um material de auto-estudo a partir de um quadro teórico que o pesquisador esperava ser de interesse para professores de PE, levando em consideração as suas (as do pesquisador) reflexões sobre as características e deficiências nos materiais encontrados no mercado. A pesquisa foi realizada durante um ano letivo em uma universidade pública do Rio de Janeiro. À página 210, Araújo conclui:

Parece claro que não seria possível decretar com absoluta certeza que o estudo de questões teóricas e a realização de pesquisas com o auxílio de um material de auto-estudos bastariam para transformar uma professora em pesquisadora.

O autor considera as crenças (competência implícita) construídas pela professora-sujeito um fator fundamental de resistência à mudança, ou nas palavras do autor, *um bloco conceitual impermeável a influências externas* (p.210). Araújo propõe uma pesquisa prévia composta de questionários e tarefas a serem entregues ao professor antes de sua entrada em sala de aula. O autor justifica tal procedimento com base na necessidade de o professor primeiramente perceber os princípios teóricos que norteiam a sua prática (competência implícita) para então rever as suas crenças e expô-las à investigação rumo a uma competência aplicada.

Interpretamos a pesquisa prévia como um procedimento que se alinha à análise de abordagem de ensinar proposta por Almeida Filho (1993, 1997a, 1999). Mudar a prática implica, primeiramente, conhecê-la. Porém, questionários apenas não bastariam para o empreendimento de tal análise. Ressaltamos a importância da gravação e transcrição de aulas nas palavras de Almeida Filho (1993:23):

Não são suficientes a observação continuada de aulas com anotações minuciosas e levantamento de dados por meio de questionários e/ou entrevistas. A gravação em áudio ou vídeo de uma seqüência de aulas típicas registra de forma duradoura o processo de ensinar em construção e por isso permite, na revisitação, nos revisionamentos e nas reaudições das aulas, o flagrar de evidências e de contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em fluxo.

Uma outra questão que destacamos refere-se à agenda elaborada pelo pesquisador. O quadro teórico proposto por Araújo é, certamente, de grande valia para professores. Talvez tenha faltado à professora-sujeito colaboração no agendamento do quadro teórico, o que possibilitaria, a partir da análise de sua abordagem de ensinar, interação entre as suas crenças/teorias informais e as teorias apresentadas no material de auto-estudo. Desse modo, o material auto-sustentado poderia fazer mais sentido para a professora-sujeito. A ênfase na teorização desconectada de experiências vivenciadas, desejadas e auto-sustentadas parece não contribuir para a conscientização e mudança da prática.

Os trabalhos parecem sugerir que a competência aplicada assume um papel de extrema relevância no processo de reflexão sobre a prática. O conhecimento teórico dissociado da

aula propriamente dita envereda pelo caminho do treinamento. Alvarenga (1999) realizou uma pesquisa cujo objetivo era o de investigar como se configurava a abordagem de ensinar de um professor doutor e pesquisador, ou seja, um professor com reconhecida competência teórica na área da LA. Cabe dizer que esse professor havia realizado leituras e discussão teórica acerca da formação do professor de LE. A pesquisadora partiu, portanto, do princípio de que o professor deveria apresentar bem desenvolvidas as competências discutidas por Almeida Filho. Duas aulas de Português como LE foram observadas e gravadas e o professor foi entrevistado com a finalidade de aproximação de sua abordagem de ensinar. Alvarenga destaca da análise que realizou o fato de o professor perceber que a consciência que ele vem desenvolvendo acerca de seu trabalho, de seus limites e seus papéis (competência teórica) o auxilia “na hora de dar aula” (p.122). Diz o professor (p.122):

Eu tenho a nitida noção de que eu não posso tudo na aula. Parte das nossas ações, a maior parte geralmente, vem de uma competência oculta, uma competência que nós não controlamos plenamente, uma competência sobre a qual eu não tenho total conhecimento.

A pesquisadora conclui, ao observar as aulas do professor, que há realmente determinadas ações que nos escapam ao controle, e que fazem parte da urgência da sala de aula. Essa consciência sobre o que não controlamos, que faz parte da competência aplicada, surge do conhecimento da prática, do diálogo que estabelecemos entre a nossa competência implícita e a competência teórica acumulada.

Freitas (1996) cita a formação precária no âmbito da competência lingüístico-comunicativa como uma das dificuldades apontadas por professores envolvidos em um projeto educacional no Paraná PELI-UEM (Projeto “O Ensino da Língua Inglesa no 1º e 2º Graus”) realizado em 1995. Segundo Freitas, foi observado durante o projeto o despreparo do professor quanto ao que a autora denomina “atividades de capacitação lingüística” (p.23). Ao realizarem uma atividade escrita, dois professores produziram um texto (um cartão postal, p.24)) que ilustra a inadequação lingüístico-comunicativa a que se endereça a autora nesse trabalho.

“My darling

I am loveing is city, here there much tourist

how I. The her house of my sister, what stay,

the some meter river 's Paraná, nearly's bridge,

what leaque the Brasil with Paraguai, but is a

place tranquil for movement 's center.

I am tasting much.

Bay in her friend

X and Y

Santos (1993) propõe que os cursos de formação de professores promovam uma ampla discussão no sentido de permitir ao professor em formação uma conscientização sobre o

processo de ensinar e aprender LE e de proporcionar ao professor o desenvolvimento de **proficiência lingüístico-comunicativa mínima necessária** para desempenhar o seu papel, apontando também para a necessidade de discussão sobre os cursos de Letras. Essa discussão precisa ocorrer, também, em outro momento, no processo da educação continuada, pelo menos como alternativa viável para o vácuo ou o descompasso que se formou na tênue formação inicial do professor documentada por vários autores nos últimos anos (Consolo, 1990, 1996; Filgueiras dos Reis, 1991; Almeida Filho, 1993; Gimenez, 1994; Ortenzi 1997).

Consolo (1996) afirma que há um número considerável de professores de LE que não possuem competência lingüístico-comunicativa adequada à tarefa de ensinar. Acrescenta o autor que a competência dos professores na modalidade oral da língua e o uso apropriado da mesma em sala de aula é uma exigência profissional para os professores de LE.

As pesquisas de Freitas (op.cit), Santos (op.cit) e Consolo (op.cit) alinham-se com o que Almeida Filho (1992) já discutira sobre a competência lingüístico-comunicativa do professor. Porém, a respeito da proficiência mínima, Almeida Filho (1997c) afirma:

Não há no momento no continente americano e europeu níveis padronizados de proficiência lingüística para uso nas escolas e universidades que possam explicitar o que seja um aluno de primeiro, segundo ou terceiro ano, ou que permitam definir a competência mínima com que o graduando de uma insituição deveria deixá-la por ocasião de sua formatura. (p.60)

Apesar das dificuldades em se estabelecer um nível mínimo de proficiência, o autor aponta algumas vantagens em fazê-lo. Destacamos como vantagem a maior facilidade de articulação dos programas de línguas das escolas com os programas das universidades e dentro de cada um desses segmentos escolares.

É relevante que nos remetamos ainda aos trabalhos na área de formação que discutem a questão da reflexão da própria prática (Blatyta, 1995; Giuliano 1994; Silva, 1995). Silva (p.11) ao falar da necessidade de o professor ser crítico de sua própria prática, apresenta da seguinte maneira sua opção por refletir sobre essa mesma prática:

Visando meu próprio crescimento, ao guiar o processo de aprendizagem de leitura de LE de meus alunos, já orientada pelos princípios teóricos sobre o que passaria a abordar ao ensinar essa disciplina, passei a fazer do meu dia a dia em sala de aula uma constante fonte de observação de caráter exploratório sobre minhas possíveis falhas e/ou acertos como professora.

Blatyta (1995) busca explicitar a sua prática através do diálogo (competência aplicada) de suas teorias pessoais (competência implícita) com teorias formais (competência teórica). Segundo a autora, o processo permite-lhe iluminar *o caldeirão do feiticeiro* (p.20) referindo-se metaforicamente à competência implícita que norteava a sua prática. A autora se reporta a três momentos durante o processo reflexivo que indicam haver mudança em sua prática. A análise que desenvolvemos a respeito da mudança percebida por Blatyta nos permite ratificar a idéia por nós defendida de que a compreensão da prática deve preceder o processo de mudança, caso contrário estaremos orientando nossas ações para uma *pseudo-superação da prática* (Vasconcellos, 1996).

No trabalho de Giuliano (1994), é reforçada a necessidade de o professor ter bem desenvolvida a sua competência lingüístico-comunicativa, que pode ser melhor percebida pelo professor através da reflexão da própria prática.

A literatura na área de LA revela-nos uma tendência entre os pesquisadores em se criar um espaço para a revisão dos cursos de formação de professores. Estando, pois, a Universidade hoje, de uma maneira geral, aquém de cumprir tal tarefa, nas condições vigentes, um caminho paralelo é criado durante a formação do professor (pré-serviço) e/ou após essa formação inicial, que é importante mas insuficiente para proporcionar ao professor reflexões autonomizantes sobre a sua prática, a fim de perceber que todo ensino é baseado em alguma teoria, não importando se Piagetiana, behaviorista ou não explicitada (Stubbs, 1986). Refiro-me, neste momento, à formação continuada do professor (Mariani, 1987) realizada de modo sistemático ou não, seja via cursos de atualização, pós-graduação, congressos, encontros, leitura na sua área de atuação, e/ou através de um processo de auto-análise de sua prática a fim de poder justificar/explicar seus procedimentos pedagógicos. A formação inicial, a que legalmente certifica o professor a dar aula, se constitui, na verdade, no ponto de partida para a prática profissional, ou, nas palavras de García (1997:55) *é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.*

Citando Demo (1996:68), o diploma significa

Apenas o reconhecimento de que um estágio se encerra, enquanto outros se iniciam, sem fim. No fundo, garante somente que se realizou uma etapa considerada, sobretudo do ponto de vista formal e jurídico, importante.

É relevante ressaltar que a proposta de educação continuada pretendida numa primeira fase desta pesquisa precisou ser reconsiderada e rediscutida uma vez que a solicitação dos professores ao que se refere à competência lingüístico-comunicativa implicou uma "volta" à formação inicial e não somente a um momento de ação e reflexão da prática conforme havia sido preconizado.

A questão da conscientização da prática, conforme temos destacado, tem se firmado no cenário de formação de professores, o que oportunizará aos mesmos saber explicar o que fazem em sala de aula e porque o fazem, para evitar continuar repetindo o que foi aprendido por imitação, sem uma explicação plausível ou já teórica na qual se baseie (Kincheloe, 1993; Reeves, 1993; Myers, 1993).

Frente a esse quadro, a formação continuada do professor parece despontar como um possível encaminhamento não somente para suprir o que a Universidade, em geral, tem negligenciado, mas para cumprir um papel dentro da área de formação de professores que sempre precisará ser feito. A formação continuada via auto-análise (auto-sustentada) por depender de que o professor eleja uma pauta de reflexões e buscas de explicações, propicia, entre outras coisas, uma trajetória de (re)-encontro entre teoria e prática, a partir do momento em que o professor desenvolve uma compreensão mais apurada de ambas e de si

mesmo. Professor e pesquisador, nesse processo, constroem uma interação de grande valia, discutindo princípios subjacentes à prática, percepção do papel do professor e do aluno, compromisso do professor com questões que aparentemente estão dissociadas da sala de aula e questões presentes na sala de aula (van Lier, 1994). O que está embasando este posicionamento é o fato de considerarmos a troca de experiência (“shared experience”, Wallace, 1991:54) e a reflexão em grupo/dupla indispensáveis para o crescimento profissional de ambas as partes. Com isso, o professor inicia um percurso de definição de sua abordagem (filosofia de trabalho, conjunto de pressupostos ou crenças quanto aos conceitos de linguagem humana, LE, aprender e ensinar LE, sala de aula, papel do professor e aluno (Almeida Filho, 1993).

Como procedimento para a análise de aulas, sugere-se na literatura (Erickson, 1986) a gravação e transcrição de aulas realizadas pelo professor ou pelo pesquisador. É nesse exame da prática que o professor pode perceber-se, confrontar-se com ele mesmo e é dela que a possibilidade de conhecimento teórico epistêmico emerge. Segundo Freire (1995:102): *A consciência da prática implica a ciência da prática embutida, anunciada nela.*

Dentro da perspectiva de formação continuada, Eraut (1988:734) nos alerta para a questão do papel do pesquisador em programas de educação continuada. Segundo o autor, as críticas que se fazem dizem respeito à desconsideração das dificuldades vividas pelo professor, tais como escassez de tempo, responsabilidades que extrapolam aquelas

pertinentes ao seu fazer pedagógico, baixa auto-estima, além do que os programas são geralmente organizados por profissionais que não se encontram mais em sala de aula. Os programas de formação em-serviço podem funcionar como mais uma forma de pressão sobre o professor.

Essa questão da relação entre teoria e prática merece destaque na discussão. Os professores-participantes desta pesquisa referendados no cenário de pesquisa e o professor-participante que eventualmente se torna o foco principal de nossa análise, apontam de fato a distância entre o que eles fazem em sala de aula e o que a universidade teoriza. Muitas vezes, o professor desejoso de mudança/explicação da prática sente-se desmotivado a persistir no processo quando teorias lhes são apresentadas, porque essas teorias, segundo o professor, não parecem dar conta do que ele precisa em sala de aula. Essa será uma queixa constante constatada durante o trabalho desta pesquisa. É nesse momento de impasse que o pesquisador tem um papel inicial importante, ao discutir com o professor-sujeito a questão da prática baseada em teoria e da teoria que emerge da prática, teoria essa que pode e deve ser (re)⁶ -encontrada pelo professor na explicitação de sua prática.

Vejamos essa questão da teoria, perguntando-nos primeiro, teoria de quem ? Teoria para quê? Têm emergido essas indagações com frequência durante encontros com os professores de inglês. A produção de teorias parece estar vinculada a um teórico, alguém sentado em

⁶ Tenho usado os parênteses para o prefixo (-re) para destacar que teoria explícita pode ser encontrada pela primeira vez pelo professor auto-analista ou analisado ou reencontrada em formas e paradigmas diferentes dos anteriores.

sua escrivadinha buscando encontrar respostas potentes e aplicáveis a muitos contextos. Basta lembrar o que Wallace (1991) criticamente denomina *os que pensam*, referindo-se aos teóricos e *os que fazem*, ou seja, os professores. Num tipo de pesquisa como esta que se pretende colaborativa (no sentido de Erickson 1989), que utiliza procedimentos etnográficos e onde é importante a participação dos sujeitos envolvidos, urge repensarmos a questão da teoria para o professor de língua.

Considerando-se a abordagem de ensinar como um dos nortes para a pesquisa aplicada em formação de professores, torna-se relevante considerarmos a teoria como aquela que surge da própria análise, agora desvelada como aquela que, em interação com outros profissionais e outras teorias (muitas vezes não se trata de outra teoria, mas da mesma teoria articulada de modo formal), no contexto escolar, representa também um grande potencial para os professores trabalharem em suas práticas. Talvez possamos pensar em um movimento circular onde estejam presentes a teoria que emerge da prática, essa mesma prática apoiada em teoria e gerando mais questões para a teoria. Assim o professor será repensado não como um consumidor de teoria nem como um prático, mas como um *mediador* de teorias e entre elas e a prática (Widdowson, 1990).

Entendemos que o sentido atribuído ao professor mediador está relacionado ao professor crítico que, ao buscar compreender porque ensina como ensina, teoriza sobre o que faz e vê nas teorias formais, “aparentemente” de outros, uma possibilidade para aprofundar a compreensão acerca da prática.

Afirmamos serem as teorias formais “aparentemente” de outros porque, na verdade, muitas dessas teorias formais encontram-se dispersas na competência implícita do professor, ou seja, as teorias informais do professor em formação (competência implícita) integram-se àquelas ensinadas na universidade. Além das concepções internalizadas durante a vida, os professores também recebem influência das teorias encontradas na literatura (Woods, 1996).

Freire (1977:93) nos alerta para o fato de teoria ser *absurdamente* identificada com verbalismo. Diz o autor:

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente.

Talvez ocorra ausência de interação entre as teorias formais acadêmicas e as teorias informais do professor, o que leva a interpretações inadequadas de que as teorias da academia “não têm nada a ver com a realidade da sala de aula”.

O contato analítico com o existente, em Freire, nos remete à *urgência da sala de aula*, em Cavalvanti (1990) uma vez que o diálogo que se pretende realizar terá como interlocutor o professor em sala de aula, absorvido pela dinâmica da mesma.

Conforme já salientamos, essa nova postura frente à conscientização da prática, que pode ser concretizada via análise de abordagem, traz à tona muitas questões interessantes no processo de nossa formação. Ao adentrar um processo de análise de abordagem de ensinar, buscando um sentido para a sua prática ou um sentido parcialmente novo, o professor se depara com algumas resistências que, com certeza, encontrarão maior flexibilidade na interação com o outro, na discussão das amarras, na reflexão. A reflexão, quando deslocada de um processo de isolamento, de um fazer-se solitário, rumo à discussão com outros profissionais, parece, de um lado, configurar-se numa força desestabilizadora da prática e de outro, potencializadora do redirecionamento da prática para um novo entendimento. Acerca dessa questão, Abrahão (1996:78,79) afirma :

O processo de reflexão do professor em serviço envolvido em projeto de formação continuada é carregado de dúvidas e de idas e voltas na prática e parece ser caracterizado por uma tensão constante entre o querer construir uma prática diferenciada e a força da abordagem que teria marcado sua formação e sua prática de sala de aula e por uma inter-relação de fatores contextuais com sua abordagem de ensinar.

A autora elenca como fatores contextuais as dificuldades materiais, as expectativas interacionais do professor e alunos, cobranças referentes à aula de LE por parte dos alunos, colegas, diretores, família e sociedade. Esse último parece alinhar-se com a discussão conduzida por Barcelos (1999:159) sobre a influência que o professor recebe dentro da *esfera maior da organização social*. É interessante o professor perceber que a teoria subjacente a sua prática pode apresentar-se de maneira implícita ou explícita, quer na aula propriamente dita, no planejamento, na avaliação e nas decisões que ele tomar em sua

rotina de sala de aula. Quanto mais explicitada for a sua prática, mais oportunidade o professor terá de fornecer explicações para a mesma e mais engajado no processo do qual participa se encontrará. Ele se investiga, se reconhece (ou não), destaca o que deseja explicar e encaminha novas formas de ação.

Essa questão de individualização do professor pareceu, neste trabalho, bastante oportuna, uma vez que ele próprio sinalizou para a pesquisadora a sua necessidade, o seu questionamento. Entendemos que o fato de desejarmos re-construir a nossa prática já nos revela como estando em processo de mudança, de abertura, de interação. “O que vem por aí” pode representar uma ameaça ao nosso *habitus* (no sentido de Bourdieu, 1991), mas, ao mesmo tempo, representa uma possibilidade de conscientização e entendimento do *habitus*. E para isso, é preciso que conheçamos as raízes da nossa prática. Alterá-la sem conhecê-la é uma ilusão, uma pseudo-superação (Vasconcellos, 1996). O conhecimento gerado a partir da análise de nossa prática encontrará propósito na ação de ensinar, vista agora como um fazer dinâmico que encontra possibilidades porque “conversa” com ela e com outros. Segundo Gómez (1997:111):

Só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo para o aluno-mestre. (e para o professor em-serviço, acrescentamos).

Nesse sentido, trazemos as palavras de Freire (1977: 90) que reclama uma Educação que coloque o homem *em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes*

Moita Lopes (1996: 179) afirma que *a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o por quê ensinar que sejam informadas teoricamente*. O autor critica a formação do professor pautada por dogmas. Essa perspectiva reitera o nosso posicionamento quanto à formação inicial do professor no que diz respeito ao componente treinamento. Durante a formação inicial que certifica o professor legalmente a dar aula, o que lhe é apresentado não vai muito além do conhecimento de técnicas e de métodos de ensino, baseado na reprodução desses. Cito como exemplo a minha própria formação no curso de Letras, onde os professores da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado ensinavam técnicas para manter a disciplina dos alunos, para fazê-los repetir a LE, além de técnicas para apagar a lousa, de cima para baixo, olhando de vez em quando para os alunos. A crítica que ora faço também se aplica a minha prática como professora de LE (Inglês). Num olhar retrospectivo vejo-me repetindo modelos mesmo quando os percebia inadequados. Muitas vezes, sentia-me angustiada e tentava reverter a proposta da escola. A regra era seguir a rotina que segundo Somekh (1993:34): *É o que nos faz seguir por longos períodos sem consciência do caminho que seguimos*. (C3)

Concordo com Almeida Filho (1993: 27) quando conclui de suas observações e análise da sala de aula de LE que *a formação precária do professor pode ser menos do que profissional, oferecida por uma Faculdade de Letras que não se renovou e não tem*

compromisso de excelência com ninguém. Os cursos de Letras, de um modo geral, investem pouco na formação do professor enquanto intelectual crítico e educador, engajado num processo sócio-histórico, que necessita situar-se enquanto tal e conscientizar-se de seu papel e de sua tarefa. Grosso modo, esse espaço vital parece não ter sido oferecido ao aluno de Letras, ou seja, restritivamente repetem-se soluções naturalizadas à base de crenças construídas ao longo da vida (vendo seus professores ensinar) e receitas e técnicas aprendidas em treinamentos, via uma prática de ensino formalista (quando realizada), dissociada de um embasamento teórico relevante e refletido.

Soma-se a isso o fato de o professor, ao terminar a graduação em Letras, raramente dar continuidade a sua formação.

Um professor, como qualquer profissional, deveria ter uma educação continuada que propiciasse sua auto-formação e que fosse oportunizada de várias maneiras, por exemplo, cursos de extensão, especialização, e pós-graduação oferecidos pelas universidades. (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991:134)

Ainda em Almeida Filho (op.cit.) encontramos evidências de que a falta de diretrizes oficiais estáveis e seguras, facilitadoras da atuação do professor de LE, colabora para a configuração do quadro atual de ensino de LE. Esse mesmo autor conclui que a partir de uma reflexão sobre os conceitos de língua e língua estrangeira, de ensinar e de aprender LE, de seus papéis e atitudes como professor e do aluno, deve ocorrer uma conseqüente desestruturação por parte do professor quanto ao que ele acreditava, podendo iniciar-se a partir daí a lenta re-estruturação que se faz num processo marcado por avanços e

retrocessos da prática (Blatyta, 1995).

As críticas que se fazem à formação pré-serviço ou inicial também comungam a necessidade de reflexão. Tratando-se de formação em serviço ou continuada, cabe dizer que esta tem revelado a inadequação da formação inicial. Esse estado de coisas tem permitido supor que os referidos tipos de formação estão intimamente relacionados.

Segundo Richards (1990) e Zeichner (1983) o papel do aluno-professor na fase inicial ou pré-serviço tem sido passivo, o aluno-professor é visto como um receptor de técnicas e de teorias e o professor, cujo papel de único conhecedor é legitimado pelo aluno-professor, mostra a estas soluções para os problemas enfrentados durante o treinamento. Não estamos com isso querendo dizer que o treinamento na fase inicial de nossa formação seja desnecessário ou irrelevante, mas sim que ele por si só não nos torna engajados no processo de nossa formação se considerarmos o fato de que, quando em sala de aula, o faz-de-conta e as técnicas “que dão certo” nas aulas da faculdade podem estar, na verdade, nos armando uma grande teia da qual será mais difícil nos livrar. Isso poderá ocorrer uma vez que nossa tendência será aplicar esses conhecimentos indistintamente em todos os contextos. “Se deu certo lá, tem que dar certo aqui.”

Ainda nesse contexto de formação inicial, citamos Filgueira dos Reis (1991:156) que, ao realizar um estudo sobre a disciplina Prática de Ensino de Inglês em faculdades do Paraná, conclui que

Há predominância da visão prescritiva de ensino, através da qual o professor fornece soluções, modelos e respostas para todas as questões apresentadas pelos alunos-mestres [...] o aluno-mestre busca macetes, métodos e técnicas, modelos prontos tendo em vista que não está acostumado a refletir, questionar, avaliar e validar propostas.

A autora relata (p.8) que os professores de Prática de Ensino (PE) por ela investigados estão despreparados quanto à competência lingüística-comunicativa e quanto ao arcabouço teórico necessário para serem professores formadores.

Essa visão simplista que permeia a formação docente inicial reduz o fazer pedagógico a técnicas de ensinar. Sugere a autora que o aluno-professor, durante a sua formação inicial, esteja em contato não somente com questões relacionadas ao treinamento, mas ao desenvolvimento de competência técnica, pedagógica e política. Acrescenta a sua linha de argumentação, que o aluno-professor realize pesquisas de sala de aula.

Sobre essa questão, Schnetzler (1998:7, 8) afirma que:

*Calçados no modelo da racionalidade técnica, os currículos de formação docente têm instaurado a separação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa educacional e o mundo da escola, entre a reflexão e a ação ao abordar situações e problemas pedagógicos ideais, porque abstraídos do contexto e da vivência concreta das instituições escolares. Concebidos como **técnicos**, os professores, ao final de seus cursos de licenciatura, vêm-se desprovidos de conhecimento e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual **não cabem***

receitas prontas nem soluções padrão, por não ser reprodutível e envolver conflito de valores. (ênfase acrescentada)

Nesse tipo de formação onde predomina a visão prescritiva, pode-se antecipar que o professor (e o pesquisador menos avisado), ao adentrar um processo de reflexão da prática também terá uma postura de prescrição e de busca de técnicas, de certo e errado. Entendemos que as tentativas de aproximação do professor com a sua prática, rumo à explicitação, passam certamente por níveis de reflexão. Talvez o primeiro seja aquele ligado às técnicas. Com base nessa nossa posição, é justificável que trabalhos como o de Blatyta (op. cit.) passem por níveis de reflexão talvez já mais articulados. O fato de terem sido realizados por pesquisadoras envolvidas com a proposta da academia (alunas do programa de pós-graduação) talvez faça diferença no encaminhamento dos problemas a serem analisados. Digo isso com base nos trabalhos de Freitas (1996) e Alvarenga (1999).

Gimenez (1994) realiza uma pesquisa com alunos-professores e professores em-serviço, destacando as suas crenças sobre ensinar e aprender LE. A autora enfatiza a necessidade de se conhecer a história de vida do professor para se chegar a um entendimento de sua prática. Concordamos com a autora ao considerar a importância das crenças trazidas pelo aluno-professor durante a formação inicial.

Sobre isso, Smith (1992:395) afirma que os alunos apresentam teorias implícitas e explícitas acerca do processo de aprendizagem, do conteúdo curricular e da interação entre alunos e professores. Barcelos (1995) também se posiciona a favor da conscientização do aluno-professor e da possível desmistificação de algumas crenças.

Ortenzi (1997) propõe, dentro da perspectiva de desenvolvimento do professor pré-serviço a reflexão coletivamente sustentada. Afirma a autora que a experiência coletivamente sustentada envolve os alunos-professores no sentido de compreenderem *o ensino não através de parâmetros de certo e errado, mas sim de ações que podem ser justificadas e interpretadas* (1999:136).

O cenário que aos poucos vai se formando, hoje, em LA, tem centralizado a reflexão da prática como um caminho para o professor compreender porque ensina como ensina. A sua competência implícita, que o acompanha por todo o seu processo de formação e vida, ao ser trazida para discussão permite ao professor rever e compreender aquilo que faz, não de maneira ingênua mas politicamente situado. O diálogo em que apostamos entre escola e academia tem sido a base para o cenário. A maneira como iluminamos o cenário e a sonoplastia que desejamos obter vai depender dos participantes e de seus objetivos.

2.2. REFLEXÃO E ABORDAGEM DE ENSINAR

Refletir sobre a prática tem sido o procedimento mais amplamente difundido na LA como meio ou ambiente básico para o desenvolvimento do professor de línguas. O que é ser um

profissional reflexivo? Muito se tem discutido a respeito do profissional reflexivo (Goodman, 1984; Schön, 1983; Nunan 1990; Wallace,1991; Zeichner e Liston, 1996) embora não haja unanimidade quanto à sua definição (Wubbels & Korthagen, 1990; Gilroy, 1993; Zeichner e Liston, 1996).

Goodman (1984) já discutira anteriormente essa questão, dando relevância à necessidade de compreensão do termo reflexão. Gimenez (1994) enfatiza em sua pesquisa a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática para poder entender a origem de suas crenças.

A importância atribuída à reflexão do professor, a partir dos trabalhos do filósofo e pedagogo norte-americano Dewey (1933), traz para o cenário contemporâneo implicações relevantes quanto à formação do professor. Segundo o autor, o processo de reflexão (ação reflexiva) inicia quando o professor se vê diante de uma dificuldade ou experiência que não consegue resolver imediatamente devido ao seu caráter rotineiro (ação rotineira). Crítico de práticas pedagógicas voltadas para a obediência, Dewey via na reflexão a possibilidade para a alteração dessas práticas. Dewey discute a importância da reflexão voltada para objetivos que extrapolam a prática, rotineira se não for reflexiva.

Crítico dos princípios da racionalidade técnica, Schön (1983), também filósofo, desenvolve sua linha de argumentação a favor da reflexão com base em Dewey argumentando que ela pode ocorrer antes e depois da ação - quando o professor planeja sua aula e reflete sobre

ela - e durante a ação. Segundo o autor, o processo de reflexão permite àquele que reflete uma reconstrução daquilo sobre o que reflete. Transpondo essa afirmação para a prática pedagógica, podemos dizer que a reflexão sobre a prática permite ao professor reconstruí-la e idealizá-la numa criação desejada distinta do que realmente pratica.

Zeichner e Liston (1996), também defensores da reflexão enquanto emancipação do professor, ressaltam a dimensão dialógica da prática reflexiva, não presente na discussão feita por Schön. Para os autores, o diálogo entre os pares fortalece a reflexão sobre as práticas.

Zeichner (1994)⁷ já havia trazido para o cenário das discussões acerca da reflexão importantes considerações acerca da pesquisa ou do conhecimento do professor e da pesquisa ou conhecimento acadêmico. Segundo o autor, a reflexão sobre a prática, realizada pelo próprio professor ou por pesquisadores em colaboração, tem se firmado na área de LA como um caminho possível para o crescimento profissional do professor.

Sugere-se na literatura que o professor inicie o processo de reflexão observando a prática de um colega (Gebhard, 1992) para então tomar a sua própria prática para análise. A análise da própria prática - a auto-observação - embora potencialmente contenha "ameaças" para o professor ao se ver no espelho (Menezes de Souza, 1995) desponta também como a

⁷ O artigo de Zeichner (1998) é uma versão de uma palestra anteriormente apresentada pelo autor (1994) no "Annual Meeting of the Australian Association of Research in Education", University of Newcastle, New South Wales.

possibilidade de início de reflexão.

Zeichner e Liston (op. cit) caracterizam a prática reflexiva como aquela que envolve questionamentos acerca dos objetivos que a orientam, das crenças que a permeiam, além do exame do contexto onde ela se dá, o que a diferenciaria da prática não reflexiva ou técnica. Falar em ensino não reflexivo ou tecnicista remonta à idéia do professor enquanto prático (técnico/technician, p.2) que reproduz aquilo que outros (fora da sala de aula) recomendam (com invariável tom prescritivo) que façam⁸. Os autores argumentam a favor da valorização do saber do professor, saber esse construído em sua prática rotineira em sala de aula. Zeichner e Liston ressaltam a importância da interação (reflexão enquanto ato dialógico) entre pesquisadores externos (external researchers, p.5) e professores, com o que concordamos. Essa valorização do saber do professor é convergente com a idéia discutida por Prabhu (1990). Segundo Prabhu, o professor precisa desenvolver seu senso de plausibilidade para dar sentido a sua prática de ensinar. O senso de plausibilidade seria uma amálgama de experiências vividas pelo professor em âmbito pessoal e profissional que influenciaria a prática pedagógica do professor. Concordamos com Prabhu quando o autor destaca o caráter pessoal da prática pedagógica. Sabemos que cada professor traz consigo experiências únicas (como aluno de LE, como professor) com as quais outras experiências interagem. Entendemos, no entanto, que essa questão precisa ser rediscutida com base na importância atribuída à interação do professor com outros profissionais engajados no processo de formação de professores (Goodson, 1993; Griffiths & Tann, 1992). Apostamos

⁸ Clarke (1994) atribui aos professores a tarefa de decidirem sobre questões da sua prática, críticos que são da

na interação e na colaboração entre professores em sala de aula e acadêmicos que buscam teorizar a partir, também, da sala de aula.

Conforme já dissemos, tradicionalmente, falar em pesquisa remete à idéia de um conhecimento altamente especializado oriundo da academia e distante da sala de aula e de seus problemas do dia-a-dia. A pouca ou nula interação entre pesquisadores e professores tem colaborado para um distanciamento cada vez maior entre essas partes (Wallace, 1991). Wallace (op.cit) critica essa situação de distanciamento entre teóricos e professores . Os primeiros não raro assumem a posição “daqueles que pensam“ enquanto os professores seriam “aqueles que fazem“.

Em contrapartida, alude-se com freqüência na literatura ao professor pesquisador, aquele que em sua formação universitária já tivesse sido iniciado em pesquisa aplicada no âmbito do ensino de línguas (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Moita Lopes, 1996) .

Goodson (1993) também discute a questão do professor-pesquisador como um caminho para o professor pesquisar/refletir sobre o que faz. O autor relata que estudos por ele realizados acerca de bons professores (great teachers, p.222) têm demonstrado que esses professores constantemente refletem sobre sua prática e sobre sua vida, apesar de insistirem que não têm interesse em pesquisa.

Em Educação, Dickel (1998) e Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) também argumentam a favor do professor-pesquisador. Dickel aponta a pesquisa como *a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho* (p.33,34). Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) afirmam que independente da situação do professor, seja considerado como técnico, seja entendido numa perspectiva de desenvolvimento, parece existir uma tensão conflituosa entre saberes provenientes da academia e aqueles produzidos pelos professores.

Segundo os autores (p.311):

O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes.

Essa relação, de acordo com os autores, é decorrente de uma cultura profissional que, de um lado supervaloriza o conhecimento teórico, e de outro, exclui a reflexão teórica⁹.

Zeichner (1998) discute algumas razões que favorecem o distanciamento entre professores e pesquisadores. O uso da linguagem especializada dos pesquisadores, restrita à compreensão daqueles que fazem parte do meio acadêmico, é apontada por Zeichner como uma das principais razões que distanciam o professor e o pesquisador, mesmo se tratando de pesquisa qualitativa.

⁹ van Lier (1997) afirma existir uma tensão entre teoria e prática. Para ele, teoria e prática estão intimamente

Uma outra razão diz respeito à maneira negativa pela qual os professores são descritos nas pesquisas. Segundo o autor (p.210, 211):

Os professores (...) sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e freqüentemente se sentem explorados pelos pesquisadores universitários.

O autor defende uma relação entre professores e pesquisadores baseada na ética e na compreensão de que ambos podem se beneficiar do conhecimento que cada um apresenta. Sugere, portanto, a pesquisa colaborativa como um *caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores* (p.223). Cabe ressaltar, concordando com o autor, que não se trata de uma *glorificação acrítica do conhecimento dos professores* (p.227), mas uma maior interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos.

Pica (1994) também traz a colaboração para o centro da discussão, só que de uma maneira diferente. A pesquisadora levou a cabo uma pesquisa na qual solicitava a professores quais questões relacionadas à sala de aula eles gostariam de discutir à luz de teorias formais acadêmicas. Ao responder às perguntas, Pica e outros pesquisadores traçam um histórico das diferentes posições assumidas por diferentes pesquisadores acerca das questões solicitadas. Na verdade, os pesquisadores não direcionam as respostas, mas antes exploram as diferentes possibilidades de ação que cada teoria encerra.

relacionadas na prática do professor.

Refletir sobre a prática de maneira sistematizada, de acordo com a atual proposta da academia, não faz parte, ainda, do cotidiano dos professores brasileiros uma vez que sua formação tem sido baseada no treinamento e na reprodução de métodos de ensino. Analisar a prática leva-nos a analisar a nossa formação, cuja tarefa, convém dizermos, não é fácil, menos ainda imediata, o que torna inadiável a discussão dessa questão. Consideramos prática reflexiva aquela que necessariamente se orienta para a investigação de pressupostos teóricos subjacentes à prática de ensinar, passível de ser discutida e eventualmente redimensionada.

Nóvoa (1995, 1998) afirma que os professores têm dificuldade em mudar a sua prática ao mesmo tempo que são sensíveis à moda, isto é, seguem o que está sendo prescrito sem ter se tornado *objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal* (1998:30). Interpreto essa dicotomia resistência/engajamento como fruto de uma postura prescritiva, que determina, sem debates, o que é certo ou errado na tarefa educativa. Daí a necessidade de o professor pesquisar a sua prática, de um profissional investigador que reconhece os pressupostos que a embasam, que busca romper com a tradição que prescreve ou dita.

A que vem se opor a concepção de desenvolvimento do professor? Segundo Calil (1992), durante muito tempo a educação do professor foi considerada aquela que ocorria durante a graduação ou pré-serviço. Os professores eram tidos como profissionais cuja necessidade se limitava ao conhecimento de técnicas de ensinar. Cabe lembrar que essa concepção

ainda vigora na maioria das universidades que formam professores.

Segundo o autor, na década de 80 percebe-se um interesse pelo professor em serviço. Assistimos, no início da década, a uma polarização entre treinamento e desenvolvimento, ou bem os esforços se voltavam para o treinamento, ou bem objetivavam o desenvolvimento. A reconciliação entre treinamento e desenvolvimento começa a ocorrer ao final da referida década. Sobre essa questão, concordamos com Freitas (1996: 42) quando diz que *o que se julgaria apenas treinável* (por exemplo, a escolha de técnicas de ensinar) *já estaria sendo escrutinado pelos olhos atentos de uma consciência crítica.*

Inicia-se uma fase onde o olhar sobre a formação do professor está atento a *por que o professor ensina como ensina* (Almeida Filho, 1999). Daí a importância que vem tomando a sala de aula, considerada, agora não só como local de ensino, mas também *um local de pesquisa* (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991: 133).

Grosso modo, os professores estiveram por muito tempo atrelados a um tipo de formação que tinha como principal foco o conhecimento e domínio de técnicas de ensino. Para tanto, a busca do melhor método permeava as discussões acerca da formação do professor. Na tentativa de se superar esse “modelo” de formação, uma nova proposta de ação vem se delineando, ou seja, discute-se agora, com maior ênfase, a prática reflexiva do professor como procedimento potencial para o seu crescimento profissional.

Considerando-se, desse modo, a prática, a tendência tem sido um exame cuidadoso da mesma realizada pelo professor em serviço.

A formação pela reflexão fez avançar a concepção teórica do que é formar novos professores ou continuar formando professores em-serviço(Almeida Filho,1997: 31,32).

O autor se refere à importância da reflexão reconhecida como força potencial para o professor compreender porque ensina como ensina. Justifica o autor (1997:14):

Muitas vezes não temos conseguido explicar por que mudamos tanto ao nível dos métodos para obter resultados tão iguais no final do processo de ensino-aprendizagem.

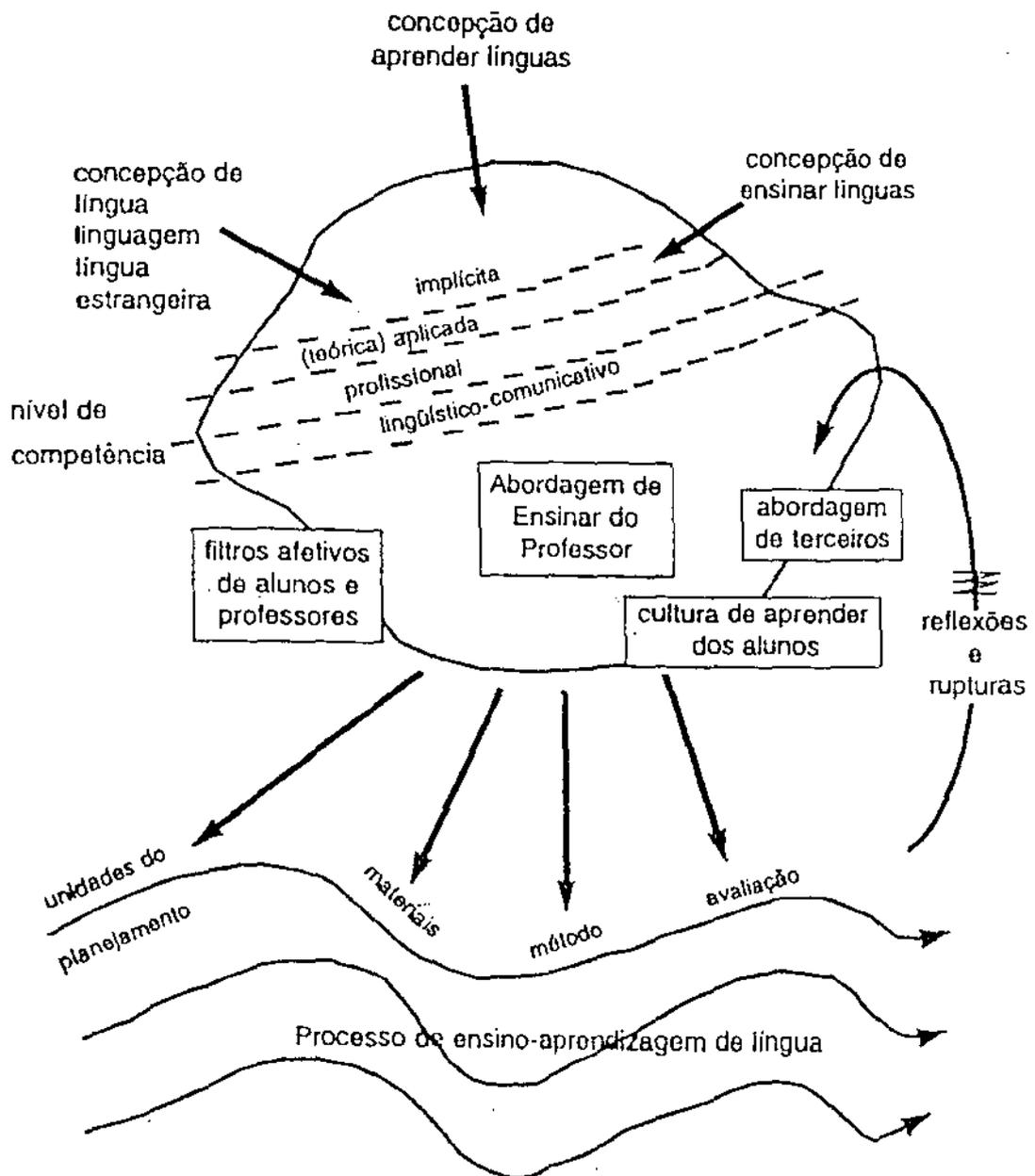
Para dar conta desse fenômeno, Almeida Filho (1993) propõe como método de iniciar a prática reflexiva o que ele denomina **análise de abordagem** como uma prática reflexiva que *permite não só a abertura de caminhos para a (auto)superação do professor em exercício e formação universitária do professor-aluno como também para a pesquisa aplicada na área da aprendizagem e ensino de línguas (p.23).*

Tendo como objetivo configurar as competências de um professor de Inglês em serviço, ressaltamos a contribuição da análise de abordagem no sentido de permitir uma aproximação dessa configuração. A aproximação foi possível devido a gravações de aulas do professor-participante e a entrevistas com o professor-participante.

A abordagem de ensinar (1993, 1997a, 1999) segundo o autor, equivale a um conjunto de conhecimentos, crenças sobre o que é linguagem, língua estrangeira, aprender e ensinar LE, concepções de pessoa humana, sala de aula, papéis do professor e do aluno (p.17) e pela sua análise podemos compreender e explicar porque ensinamos como ensinamos(p.19).

Destacamos o fato de as abordagens de ensinar serem únicas porque são únicos os professores, ao mesmo tempo em que são socialmente distribuídas, isto é, são constituídas ao longo dos anos por fatores advindos do contexto social no qual interagimos. Segundo Barcelos (1995), as crenças dos professores são interiorizadas coletivamente, mas são igualmente resignificadas individualmente.

Poderíamos representar a abordagem de ensinar da seguinte maneira, num quadro de suas relações com materialidades tais como o planejamento de cursos, uso de materiais, avaliações e os procedimentos da aula:



Essa abordagem orienta as decisões e ações do professor na construção de seu ensino. Cabe aqui trazer as palavras de Zeichner e Liston (1996) que nos lembram que as crenças, valores, conhecimento e experiências *são continuamente formuladas e reexaminadas* durante o processo de reflexão (p.24).

Como já dissemos, a abordagem ou força que resulta numa dada *qualidade de ensino* (Almeida Filho, 1999) manifesta-se a partir de três componentes constitutivos, a saber, as concepções de língua, de ensinar e de aprender LE. Para apreendermos esses componentes, precisamos recorrer a procedimentos que permitam ao professor descrever e explicar o seu ensino. Para tanto, Almeida Filho (1999) sugere que além de declarações emitidas pelo professor, também façam parte dos registros para a análise empreendida a gravação e transcrição de aulas, que são, na verdade, materializações da abordagem. O autor afirma (p.14):

*Para conhecer ou nos aproximarmos da abordagem de um professor não bastaria perguntar a ele qual a sua abordagem, nem só apontar as características metodológicas do seu ensinar. Seria preciso algum **procedimento mais potente** para reconstituir de forma sintética a raiz desse ensinar (...)* (ênfase acrescentada).

O procedimento mais potente a que se refere o autor são as gravações e transcrições de aulas.

Da mesma forma, Schön (1997:90) afirma:

Não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as ações e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos de chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada.

BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Almeida Filho (1999:17) também sublinha que *cada professor exerce a sua função de ensinar num determinado nível de capacidade, poder ou competência (...) que refletem a história de desenvolvimento (crescer na consciência de como se tem ensinado) do professor de língua*. Esse nível de capacidade, poder ou competência concorrem para a configuração da abordagem de ensinar do professor, ou cultura de ensinar (“culture of teaching” no sentido de Richards e Lockhart, 1994: 30).

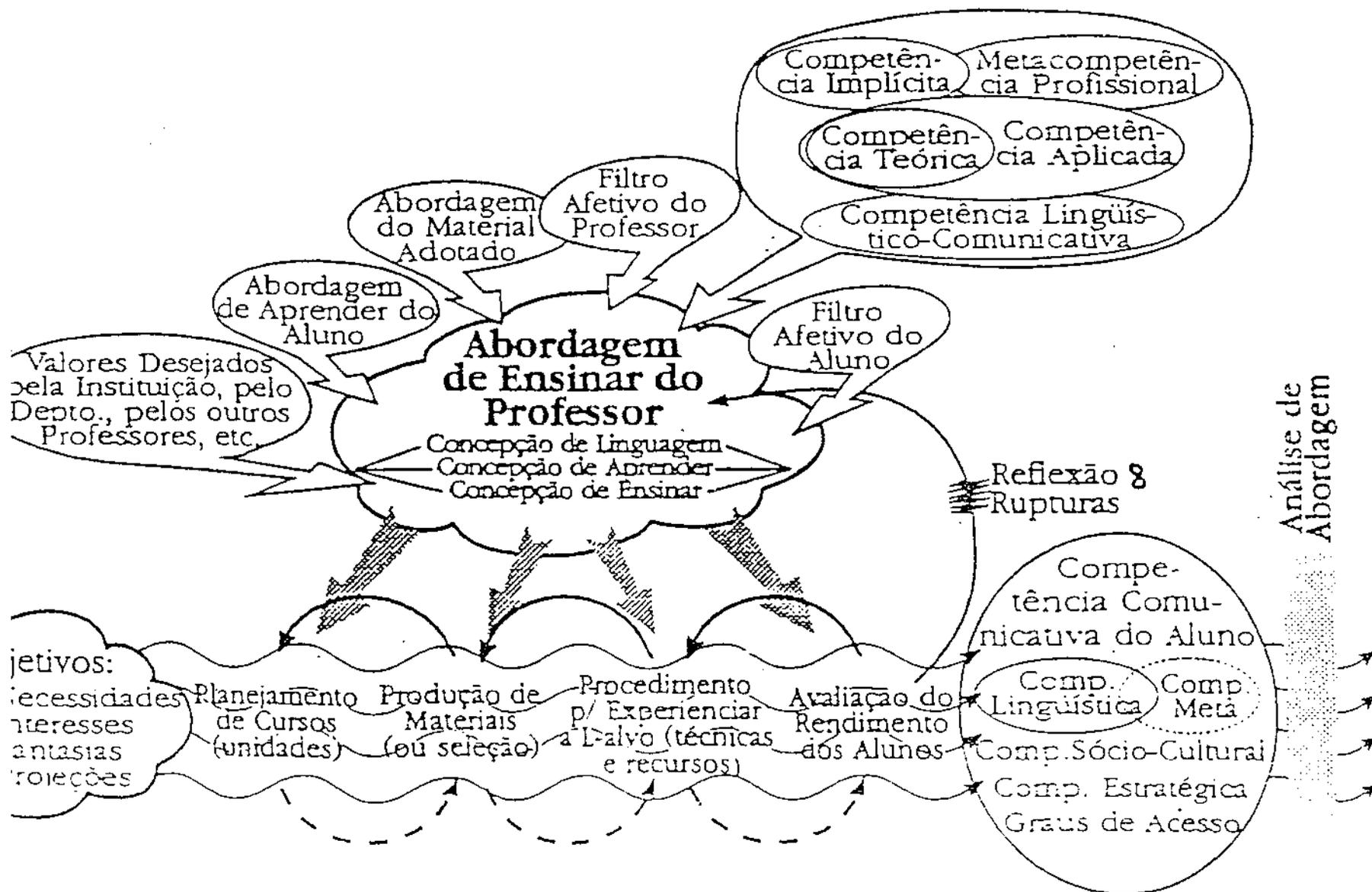
2.2.1. A Operação Global de Ensino

Um outro conceito pertinente para este trabalho é o de **Operação Global de Ensino**, que tratamos a seguir. Segundo Almeida Filho (1993: 17) a tarefa de ensinar LE pressupõe, pelo menos, quatro dimensões: o planejamento de unidades de ensino, a produção/seleção de materiais didáticos, as experiências lingüísticas e a avaliação de rendimento do aluno, que, por sua vez, estão *intrinsecamente relacionadas umas com as outras de modo que alterações operadas numa delas podem acarretar câmbios nas outras*.

Trazemos o modelo representativo da Operação Global de Ensino¹⁰ (p.19).

¹⁰ Blatyta (1995:33) alterou o termo “ruptura” para “resignificações”. Concordo com a autora uma vez que entendo que o processo de reflexão da prática passa por estágios de resignificações, e não de rupturas, o que implicaria mudar radicalmente a prática.

RAÇÃO GLOBAL DE ENSINO (Almeida Filho, 1993):



UNICAMP
 BIBLIOTECA CENTRAL
 SEÇÃO CIRCULANTE

A abordagem de ensinar, *abstrata por excelência* (Almeida Filho, 1997:22), orienta a operação global de ensino, e pode apresentar-se de uma maneira não explicitada, permitindo ao professor a crença de que sua prática é neutra. A partir do desenvolvimento da competência aplicada, ou seja, da explicação sobre porque ensinamos como ensinamos com base teórica, o que antes era ensinado por imitação apenas, com aparente neutralidade, ou seja, sem consciência sobre o que se faz passa a um nível de compreensão mais articulado, o que permite ao professor, na revisão de seus valores e conceitos pertencentes a sua prática de sala de aula um novo olhar, agora com maior compromisso com ele mesmo e com seus alunos.

Almeida Filho (op.cit.) nos alerta para o fato de que a abordagem de ensinar não se constitui na única força que atua na prática do professor, ou seja, há outras forças potenciais que estão em tensão com a abordagem de ensinar do professor. Diz o autor, (1997:13):

Quando os professores entram em suas salas de aula, quando planejam unidades de ensino e criam materiais e quando avaliam seus alunos, a sua ação específica se orienta (e poderia explicar-se) na raiz pela abordagem de ensinar desses mestres. É claro que esse tratamento do ensino é também marcado ou configurado na acomodação possível da tensão desse enfoque particular e pessoal com outras forças incidentes na produção de um processo de ensino como as abordagens dos autores do material didático adotado, dos colegas e superiores com posições marcantes de liderança nos grupos, da cultura de aprender dos alunos, da orientação de ensino que marca a tradição da escola.

Richards e Lockhart (1994:29) também se referem a essas dimensões da tarefa de ensinar

(“dimensions of teaching”). Porém, os autores incluem como tarefas de ensinar elementos que Almeida Filho discute como constitutivos do papel do professor, a saber: perguntar, selecionar e apresentar atividades.

Para a realização da análise de abordagem de ensinar do professor, distinguimos dois grandes *alinhamentos contemporâneos de abordagem* (Almeida Filho, 1997:25) existentes no ensino de línguas, a multifacetada (Almeida Filho, op. cit:18) abordagem comunicativa e a abordagem gramatical, cujos pressupostos teóricos estão explicita ou implicitamente marcados nos conceitos de língua/linguagem, ensinar e aprender LE do professor. Uma consideração relevante a ser feita diz respeito à relação que se estabelece entre a competência lingüístico-comunicativa do professor e a abordagem de ensinar. Em um tipo de ensino, onde o conceito de ensino/aprendizagem de LE tenha como pressuposto que aprender LE é conhecer vocabulário e regras gramaticais, a competência lingüístico-comunicativa aí exigida se restringe a um tipo de conhecimento que descarta, por exemplo, o *imprevisto* (Blatyta, 1995:28). As aulas são meticulosamente planejadas, listas de palavras e regras são previamente selecionadas sem espaço para troca de experiência, para interação. De uma maneira geral, as falas giram em torno de diálogos prontos para serem decorados. O conteúdo lingüístico é o objetivo e o fim do ensino/aprendizagem.

Hoje, a abordagem que entra em cena como aquela que possibilita real interação, onde aluno e professor falam de si e se consideram co-responsáveis pelo processo do qual participam, onde há espaço para o imprevisto uma vez que a língua é entendida enquanto

ação propositada entre pessoas, manifestação de ser, construção de sentidos e conhecimentos (Almeida Filho, 1997:24, 25) exige do professor mais do que o conhecimento formal da língua. A competência lingüístico-comunicativa construída em um tipo de ensino comunicativo ultrapassa os limites da gramática e do vocabulário, exigindo do professor conhecimento sobre como a língua entendida desse ponto de vista formal se organiza em eventos de fala, levando em consideração, portanto, pessoas interagindo em determinados contextos, por exemplo.

Convém lembrarmos que a abordagem de ensinar, materializada em ações, também pode ser analisada a partir dos conceitos do professor sobre o seu papel e o do aluno. Usando a nomenclatura proposta por Almeida Filho (1997:26), o professor, em um tipo de abordagem gramatical/formalista, tende a assumir o papel de *treinador lingüístico*, “*grande autoridade, informador, verificador, re-lembrador de gramática*. Ora, se o objetivo do ensino em LE for o conhecimento de palavras e de regras gramaticais isoladas, ou a repetição de diálogos desprovidos de sentido para o aluno, pode-se imaginar que o papel do professor seja o de treinador e informador, e o aluno, diante dessa situação, tende a assumir o papel de receptor de informação e de cumpridor de instruções. Ressaltamos que a crítica que ora fazemos à abordagem gramatical/formalista tem como fundamento, prioritamente, o fato de essa abordagem desconsiderar o aluno e o professor enquanto co-responsáveis pelo ensino/aprendizagem, e basear-se na relação direta “se ensino , o aluno aprende”.

O professor, assim entendemos, assume diversos papéis em sala de aula, inclusive o de informador e de sistematizador, porém esses são alguns de seus papéis. A tarefa de ensinar, complexa que é, não se restringe a isso. Ao considerarmos a tarefa de ensinar do ponto de vista comunicativo, que busca a interação real entendida aqui como a negociação de sentidos entre pessoas que interagem, que se falam, que inferem, que antecipam, que concluem, o papel do professor precisa de um horizonte maior e mais mobilidade. Lidar com o imprevisto (Blatyta, 1995) é um dos desafios que se colocam para o professor. O heterogêneo, inerente ao ser humano, parece não fazer parte de uma abordagem de ensinar que busca o padrão, o seguimento de regras gramaticais descontextualizadas, a repetição de diálogos de outros e o preenchimento de lacunas. Como negociar sentidos se partimos e nos mantemos nas falas alheias?

Os componentes constitutivos da abordagem de ensinar (conceito de língua, de ensinar e de aprender LE) manifestados na prática do professor, quando analisados, nos levam à confirmação de que imbricados a esses conceitos estão nossas concepções sobre nós e nossos alunos, nossas teorias sobre o que consideramos ensinar e aprender.

Reafirmamos, com base nisso, a relevância da reflexão sobre a prática, do porque ensinamos como ensinamos. Convém destacarmos que a análise empreendida das aulas pode gerar algum desconforto ao professor ou estranhamento (Almeida Filho, 1999:14), ou um choque educacional, nas palavras de Schön (1997:90). Diz o autor:

A confrontação com os dados diretamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam.

Daí acentuarmos a importância de uma metodologia que não iniba a participação do professor na análise de sua prática e/ou na análise empreendida por um pesquisador externo. Nesse sentido, propomos uma pesquisa onde a colaboração entre professor e pesquisador seja a base das interações.

Finalizamos este capítulo apresentando um breve resumo das idéias nele resenhadas e discutidas. Afirmamos que as pesquisas na área de formação de professores (pré-serviço e em-serviço) têm focalizado a reflexão da prática pedagógica como um caminho para o professor perceber-se como profissional intelectual, crítico dessa mesma prática engajado que está no processo do qual participa. Porém, ao mesmo tempo em que a reflexão discutida na academia surge como possibilidade para o professor entender porque ensina como ensina, temos um cenário no qual essa reflexão sistematizada e dialogada parece estar apenas iniciando. Por conta disso, entendemos que os projetos de educação continuada tenham sugerido que a mudança da prática é um processo complexo e de idas e vindas (Abrahão, 1996; Blatyta, 1995).

As pesquisas que focalizam a formação pré-serviço e em serviço apontam para a necessidade de uma revisão dos cursos de formação de professores, uma vez que esses cursos mantêm-se dentro de uma perspectiva de treinamento e de repetição de modelos.

As pesquisas que focalizam a formação em serviço têm mostrado que a expectativa do pesquisador muitas vezes não é correspondida. Podemos interpretar esse fato como indicativo de que a reflexão proposta pela academia pode ser diferente da entendida pelo professor. Podemos ainda considerar as mudanças ocorridas na prática do professor como significativas, uma vez que mudar requer tempo, disponibilidade para estudo, envolve idas e vindas à prática e a teorias formais. O processo é certamente longo e coberto de dúvidas e incertezas, afinal a revisão da competência implícita tem se revelado um desafio.

Se considerarmos que os programas de educação têm salientado uma espécie de descompasso entre o que os pesquisadores desejam e o que os professores realizam, entendemos a necessidade de uma aproximação das competências de ensinar do professor.

Com esse perfil ou equação de competências, ainda que de maneira tímida, podemos rastrear pontos ocultos na interação entre pesquisadores e professores.

CITAÇÕES ORIGINAIS**C2**

Teachers are as important as language.(Perraton, 1995:22).

C3

Routinised action is what enables me to drive for long periods without any great consciousness of the road.(Somekh, 1993:34).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora desenvolvemos insere-se numa tradição interpretativista (Erickson, 1986) que entende que para se compreender uma determinada realidade ou fato social há de se levar em conta o que nela há de particular. Nesse tipo de pesquisa, de base etnográfica¹¹ (Erickson, 1986), o pesquisador deve conviver por um período de tempo com os sujeitos envolvidos, no local natural dos sujeitos, buscando na medida do possível evitar um pré-julgamento dos acontecimentos.

A sala de aula caracteriza-se nesse cenário como um lugar privilegiado para investigação e ponto de partida para o professor compreender como produz o ensino de LE na situação de pesquisa rumo ao desenvolvimento de sua autonomia crítica (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991). Os autores consideram esse tipo de pesquisa exploratório, pois durante o processo, o pesquisador pode redefinir as decisões anteriormente tomadas à entrada no campo, uma vez que não se operam com categorias pré-estabelecidas para testagem de hipóteses.

¹¹ A pesquisa etnográfica é baseada em dois princípios. Um deles é o princípio holístico que toma a sala de aula dentro de uma visão geral, onde tudo o que ocorre é relevante para a análise, tanto os aspectos sociais como os pessoais e os físicos. O outro é o princípio êmico que considera a sala de aula do ponto de vista funcional, do dia-a-dia. Padrões, modelos e tipologias não são levados em consideração.

Cabe explicar que inicialmente, quando propusemos aos professores um projeto de educação continuada a distância, não tínhamos um modelo prévio de como o processo se daria. O contato inicial e prolongado com os professores levou-nos a concluir que precisávamos retomar a nossa agenda a fim de que os interesses e preferências da pesquisadora e dos professores fossem respeitados.

Surge, nesse momento, a questão das competências do professor. Primeiramente e pelo professor pronunciada, a fragilidade da competência lingüístico-comunicativa. Posteriormente, a percepção de que as competências apresentavam-se em fluxo e inter-relacionavam-se. A partir desse momento, baseamos nossa análise em um modelo de competências apresentado na literatura em LA.

Para realizarmos a coleta de registros de onde os dados seriam posteriormente levantados, utilizamo-nos de procedimentos etnográficos (Erickson,1986) como anotações de aulas, gravação e transcrição de aulas, gravação e transcrição de entrevistas do professor-participante. Consideramos em toda a extensão da análise o ponto de vista do professor envolvido.

A complementaridade de instrumentos de coleta de dados nesse tipo de pesquisa garante-lhe maior confiabilidade, uma vez que os dados são analisados à luz de diferentes visões dos participantes. Sobre isso, Erickson (1986:141) destaca alguns princípios éticos que devem fazer parte da agenda do pesquisador, como a clareza dos objetivos da pesquisa e o

respeito à prática do professor, de modo a evitar-lhe constrangimentos. Em 1989 (p.6), Erickson reafirma a importância da clareza ou visibilidade na pesquisa colaborativa, o que, segundo o autor pode ser ameaçador, inicialmente. Segundo Erickson (1989:2), a colaboração implica um trabalho conjunto no qual haja uma troca ou ajuda mútua. (C4)

Durante a interação com o professor-participante primário deste estudo, seguimos uma orientação colaborativa com o objetivo de buscarmos um tipo de diálogo interpretativo sobre o que discutíamos, e sobre as decisões tomadas durante a pesquisa (Carr e Kemmis, 1986). Como consideramos o diálogo entre a pesquisadora e o professor a base para a nossa interação, reafirmamos que cada um de nós contribuiu de maneira única e relevante (Oja e Smulyan, 1989) para o desenvolvimento deste trabalho. Segundo as autoras, (p.13), no trabalho colaborativo, o pesquisador deve aprender a trabalhar com o professor como um parceiro. (C5)

Na verdade, o outro, *prima facie*, era ocupado pelo professor-participante. Porém, durante o nosso contato, ficou evidente que não se tratava de um olhar unilateral de um outro, mas ambos se construíam e se interpretavam. Sobre isso, escreve Magalhães (1994:72) :

O papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, também, não é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento.

Ivanic (1994) aponta razões éticas (por exemplo, as decisões são tomadas em conjunto e o

conhecimento não é propriedade do pesquisador acadêmico) e de qualidade (preferências pessoais são consideradas) para o empreendimento de uma pesquisa colaborativa.

Inicialmente, é importante fazermos algumas considerações gerais. Os dados coletados para esta pesquisa foram obtidos por conta de contatos com professores de LE (inglês) da rede pública de ensino. Com isso, não descartamos a importância de trabalhos realizados com professores da rede particular de ensino. Entendemos que ambos os contextos são fontes ricas para a implementação de pesquisa de base etnográfica. Porém, para este trabalho, por razão política, decidimos ter como interlocutora a escola pública.

3.2. DADOS PRIMÁRIOS

Passamos à descrição do sujeito de pesquisa com base em sua formação acadêmica, sua atuação profissional e expectativas em relação ao curso de inglês oferecido na DE.

3.2.1. O Professor-Participante (JP)

3.2.1.1. A Formação de JP

JP é formado em Letras há sete anos (quando do primeiro contato) em licenciatura curta Português/Inglês por uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo. Leciona inglês na escola fundamental da rede pública de ensino desde o término de sua graduação. Usa livro didático apenas como fonte de textos que elege para trabalhar em sala de aula, visando a tradução. Privilegia o ensino do vocabulário e tradução de textos. Sua expectativa em relação ao curso de inglês oferecido na DE foi a de *ouvir gente*

falando inglês (oficina pedagógica, abril 1997) .

JP iniciou uma disciplina oferecida pelo programa de mestrado em LA numa universidade estadual paulista, mas desistiu porque segundo ele, *as teorias da universidade são diferentes da realidade dele e da realidade dos alunos* (entrevista, setembro 1997).

JP demonstrou durante o curso de Inglês na DE e nas entrevistas uma grande expectativa em relação à escola particular, local onde não trabalha, dizendo que *dar aula na escola pública traz a gente para trás* (entrevista, setembro 1997). Segundo o que o professor idealiza, os alunos da escola particular estariam todos interessados em aprender inglês, o que motivaria o professor a trabalhar.

3.2.1.2. A Coleta de Dados

O contato com o professor-participante desta pesquisa (JP) efetivou-se em dois cenários distintos. Primeiramente, temos JP como professor-participante de uma oficina pedagógica em uma DE de Campinas e do curso de inglês (vinte e sete horas) ministrado pela pesquisadora. Nesse cenário, JP estará em interação com seus pares (outros professores). Esses dados iniciais, apesar de relevantes para a análise, serão considerados secundários.

Após essa fase, JP e a pesquisadora passaram a interagir sem a presença dos pares. Fazem parte desse cenário quatro entrevistas orais gravadas e cinco aulas observadas sendo as quatro últimas gravadas.

3.2.1.2.1. A Oficina Pedagógica

A Oficina Pedagógica (Anexo 1) foi realizada na Delegacia de Ensino (DE) a qual pertence a escola do professor-participante em 18 de abril de 1997 e tinha como responsável uma colega professora secundarista na rede pública. Retomamos o projeto para aqueles professores que não o conheciam e questionamos de uma maneira informal a não participação dos professores na proposta anterior de educação continuada a distância.

O objetivo desse encontro foi o de levantar as expectativas do grupo de professores de inglês da rede pública de ensino em relação ao curso de inglês por eles solicitado. Os professores disseram, nessa ocasião, que não se colocavam em disponibilidade para participar de um projeto a distância por insegurança em falar a língua que ensinavam.

Destacamos como excerto aquele que contém a expectativa de JP (oficina pedagógica realizada em abril de 1997):

M: What do you expect from your course?[perguntei-lhes em inglês conforme escrevia na lousa: O que você espera do seu curso de inglês?]

JP [em grupo]: conhecer técnicas para facilitar o ensino da língua estrangeira.
trocar experiências.

dificuldades (os professores sublinharam)

fazer com que o aluno se interesse pela língua (ensino-aprendizagem)

falta material didático

tempo em sala de aula

fazer com que o aluno perceba a importância do conhecimento da língua estrangeira

pouca importância dada a matéria por ser atividade¹² (no 1º grau) e por não estar na grade curricular de todas as séries.

¹² Manterei a referência a 1º e 2º graus para as novas denominações ensino fundamental e médio respectivamente uma vez que aquelas primeiras fizeram parte da fala das pessoas envolvidas na pesquisa quando da coleta de dados.

3.2.1.2.2. O Curso de Inglês

Lembramos que o curso de Inglês (Anexo 2) foi uma sugestão dos próprios professores como um começo de interação com o projeto de educação continuada. Consideramos a proposta dos professores com base na análise das necessidades (Rodrigues e Esteves, 1993). Segundo as autoras, o conceito de necessidade de formação não é único, admitindo várias acepções que variam segundo a época, os contextos sócio-econômicos, culturais e educativos. Significa *conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa-formador-formando* (p. 20). No nosso contexto, significou uma interação maior entre pesquisadores e professores.

Apresentamos, aqui, um panorama geral do curso de inglês objetivando situar o leitor quanto a como procedíamos na interação com os professores. O professor-participante (JP) esteve presente nos encontros participando de uma maneira bastante forte quer avaliando o curso, quer avaliando a sua formação na universidade e o seu desempenho enquanto professor de LE.

Como os professores sentiram-se constrangidos pela gravação, procedemos à coleta de dados via anotação do que ocorria durante os encontros, vez ou outra pedindo para repetirem o que haviam dito para confirmar o que registrávamos. A cada encontro, mostrava-lhes o que eu havia anotado e pedia que confirmassem ou não os meus registros.

O curso de Inglês para os professores da rede pública de ensino da região de Campinas foi realizado nos meses de abril, maio e junho de 1997. Iniciamos os encontros uma vez por semana com duração de três horas cada. Os professores agendaram os encontros de acordo com a sua disponibilidade de tempo e locomoção. Seguindo a proposta de Goodman (1984), decidimos pelas reuniões por se caracterizarem como momentos para o professor explorar sua prática, além de serem ocasiões onde juntos teríamos a oportunidade de perceber que não há só um caminho para realizarmos atividades que muitas vezes parecem tão iguais. O autor alerta para o “perigo” dessas reuniões seguirem uma orientação **somente** utilitária (ênfase acrescentada). Baseados em nossa experiência com professores, tanto da rede pública como da rede particular, concluímos que o diálogo que pretendíamos construir deveria ser baseado na prática do professor. Tendo a nossa proposta uma caráter investigativo da prática era previsível que questões utilitárias surgissem durante os encontros. O que nos pareceu oportuno foi transformarmos essa busca de receitas em dados para reflexão e ação renovada.

Convidamos outros professores da rede pública para participar do curso de inglês. Se houvesse 25 professores, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) emitiria certificados. Totalizamos nove dos dez encontros pretendidos (vinte e sete horas) devido a uma sobreposição de horários na última semana (a capacitação de professores de português foi realizada nesse dia).

O número de professores que participava do grupo era flutuante. Os temas selecionados

eram discutidos, prioritariamente, em inglês; o material utilizado (gravações em áudio, vídeo, leituras) também era produzido em inglês. Abrahão (1996:313) sugere que os trabalhos desenvolvidos com professores em serviço sejam realizados na língua-alvo. Utilizei jogos propostos por Cardoso (1996) como uma atividade informal e lúdica com a finalidade de quebrar o gelo, e de despertar no professor uma motivação para continuar no grupo.

Cabe aqui informarmos o leitor do nosso entendimento frente à solicitação do curso de inglês e a nossa aceitação. Sabemos que o tempo (um módulo de trinta horas, inicialmente) seria insuficiente para realizarmos com qualidade o que pretendíamos. Porém, respeitando a solicitação dos professores e antevendo nessa ação a possibilidade de interargirmos mais adiante, decidimos pelo curso com essas características.

Pelo fato de insistirem em dizer que não sabiam a língua, preocupava-nos uma possível resistência por parte dos professores. Precisávamos, por isso, oferecer-lhes atividades ao mesmo tempo desafiadoras e realizáveis para que a sua segurança fosse mantida e/ou aumentada pouco a pouco. Daí recorrermos a atividades que possibilitassem experienciar a língua, quer na ampliação de sentenças opinativas, quer na apresentação de modelos para serem parcialmente seguidos. As atividades variavam desde jogos para quebrar o gelo até atividades mais complexas com a atenção voltada para a reflexão. Como uma estratégia de facilitação visando à aproximação dos professores, servimo-nos de paráfrases, palavras cognatas e tradução de algumas palavras quando os professores solicitavam.

Alguns professores sentiram-se inseguros para a realização de determinadas tarefas, e por essa razão, líamos os textos propostos com eles. Líamos praticamente juntos. Ao final, cada professor falava sozinho aquilo que desejasse sentindo-se, desse modo, mais seguro; pelas suas expressões faciais e suspiros de alívio, parecia-nos terem sido essas tarefas desafiadoras, apesar das expressões de contentamento ao se sentirem capazes de falar. Nosso objetivo era o de proporcionar aos professores momentos de interação, prioritariamente em língua inglesa, para que pudessem, entre outras coisas, falar de suas experiências como professores e refletir sobre a prática. Para tanto, foram recuperadas as experiências de cada professor, através de atividades que permitissem a participação dos mesmos.

Apresentávamos, vez por outra, asserções sobre o ensino e aprendizagem de línguas e depoimentos de outras pessoas acerca de sua aprendizagem de LE, para, a partir delas, desenvolvermos nossa conversação. Essas estratégias são justificáveis uma vez que estávamos interagindo com um grupo de professores que apresentavam baixa auto-estima em relação à competência lingüístico-comunicativa na língua que ensinavam. Na verdade, o nosso objetivo era o de ir até o professor para podermos falar de temas pertinentes a sua prática de sala de aula. Pressupúnhamos que estaríamos, indiretamente, excluindo alguns professores do grupo se assim não fizéssemos.

Com exceção de uma professora (formada em Pedagogia), os professores que participavam

do curso de inglês (não havia um número exato de professores, mas para situar o leitor, esse número flutuava entre quatro e doze professores) haviam se formado em Letras em faculdades particulares no Estado de São Paulo. Todos os professores que participaram do curso trabalhavam na rede pública, dividindo sua carga horária entre aulas de inglês e de português. Uma professora havia participado de uma disciplina isolada de pós-graduação em LA e o professor-participante (JP) havia frequentado metade de um curso de verão em LA, desistindo devido ao fato de considerar a teoria da faculdade longe da sua realidade. De maneira geral, suas expectativas em relação ao curso de inglês eram as de conhecer novas técnicas para ensinar vocabulário, para motivar os alunos e conversar.

Segundo os participantes, o curso de inglês favoreceria um contato com a língua inglesa, equivalendo a um aprimoramento. Os professores diziam apresentar precária competência lingüístico-comunicativa.

As queixas dos professores quanto a sua formação também foram uma das tônicas do curso. Queixavam-se das aulas e dos cursos que tiveram terem sido *gramática pura*.

3.2.1.2.3. As Entrevistas Oraís Gravadas com JP

Realizamos as entrevistas na DE em setembro de 1997, logo após o término do curso de inglês, na associação de professores em fevereiro de 1998 e na escola onde JP trabalha em junho de 1998 e novembro de 1998. A entrevista realizada em setembro de 1997 tinha como objetivo discutir com JP a sua avaliação sobre o curso de inglês oferecido na DE e

sobre a sua formação na Universidade. Essa primeira análise converteu-se numa coleção de queixas relacionadas, principalmente, à pouca proficiência na língua obtida na graduação.

Em fevereiro de 1998, houve um segundo encontro, dessa vez na Associação de Professores do Estado de São Paulo. Lemos conjuntamente (em voz alta) a transcrição das aulas de JP que haviam sido gravadas em setembro de 1997. Iniciamos simultaneamente uma conversa sobre as competências do professor de LE conforme propostas por Almeida Filho.

Novamente, JP afirmou a sua precária proficiência na língua. O professor questionou a importância da competência teórica, relacionando-a à teoria da faculdade, considerando-a distante de sua realidade.

Em um outro momento, junho de 1998, após a gravação de duas aulas, novamente lemos a transcrição das aulas. Pedi ao professor que comentasse o que desejasse durante a leitura da transcrição. Esse material foi gravado em áudio. Conversamos sobre as competências, e a importância do projeto de educação continuada segundo a visão de JP.

Em novembro de 1998, JP comentou as mudanças vividas por ele em sua prática durante o período em que esteve em contato com o projeto, de abril de 1997 a dezembro de 1998. O professor insistiu em afirmar que apresentava um nível de **competência lingüístico-comunicativa** precário. Decidimos propor ao professor um exame de proficiência em

inglês que permitisse melhor avaliação dessa competência. O professor aceitou participar do exame, que foi realizado numa sala de uma universidade pública paulista em dezembro de 1998.

O resultado do exame de proficiência de JP foi obtido a partir da avaliação da pesquisadora e de seu orientador de tese. Baseando nossa avaliação na escala (Anexo 5) proposta por Lanzoni (1998) concluímos que JP preencheria as exigências estabelecidas pelo nível Preliminar 2 ou Proficiência Elementar. Essa avaliação parece coincidir, em parte, com o que JP afirma acerca de sua competência na língua. Se considerássemos as aulas de JP, o nível atribuído seria o Preliminar 1 (nenhuma proficiência ou proficiência memorizada). Os dados sugerem que há um nível de competência lingüístico-comunicativo exigido não somente pela sociedade como pelo próprio professor. Um nível que o capacitaria a dar aula, a ler um artigo, a assistir a um filme, a talvez receber um estrangeiro na escola. O fato de JP conseguir interagir em inglês durante o curso na DE e durante o exame de proficiência revela que há um nível de competência esperado para falantes estrangeiros, exceção feita a professores dessa língua.

Alertas que estávamos em relação às conseqüências de uma postura prescritiva, que poderia ser gerada no transcorrer da interação pesquisador-pesquisado, tomamos o cuidado de não apresentarmos “soluções” para o professor e de não criticarmos a sua prática. Sabemos que nem sempre é preciso explicitar nossa posição para que o outro a perceba. Ainda assim, mantivemos nosso intuito de não nos colocarmos contra ou a favor a prática do professor-

participante. Zeichner e Liston (1996:74) argumentam que pode ser uma ilusão considerarmos o processo de reflexão como emancipação para o professor caso nossa postura enquanto pesquisadores se mantiver atrelada aos princípios norteadores do treinamento. Referem-se os autores à situação na qual o pesquisador *encoraja o professor a replicar em sua prática resultados de pesquisa elaborada por outros visando à eficiência da mesma* (p.74) (C6). Nesse cenário, reforça-se a dicotomia entre teoria e prática, sendo a primeira produzida por acadêmicos e a segunda pelos professores.

3.2.1.2.4. A Gravação e a Transcrição de Aulas de JP

As observações das aulas foram realizadas em setembro de 1997 (três aulas e em junho de 1998 (duas aulas), perfazendo um total de cinco aulas (Anexo 3), escolhidas por JP. A configuração das mesmas se encontra detalhada no Capítulo seguinte referente à abordagem de ensinar subjacente às aulas de JP. Com exceção da primeira aula observada, as outras quatro aulas foram gravadas em áudio.

Cabe esclarecer ao leitor que o número de aulas de Língua Inglesa previsto para o ano letivo modificava-se à medida em que ocorriam eventos na escola, ou seja, reuniões, festividades escolares e campeonatos eram realizados no horário das aulas destinadas à Língua Inglesa, o que prejudicou uma maior observação de aulas por parte da pesquisadora. Cabe também dizer que ficava a cargo do professor-participante o agendamento de observação de aulas.

Apresentamos ao leitor um **quadro** onde resumimos as informações sobre a **coleta de dados primários**.

Abril 1997	Oficina Pedagógica na DE
Abril 1997 Maio 1997 Junho 1997	Curso de Inglês na DE
Setembro 1997 Fevereiro 1998 Junho 1998 Novembro 1998	Entrevistas Orais Gravadas
Setembro 1997 Junho 1998	Três Aulas Observadas (Duas Gravadas) Duas Aulas Gravadas

Quadro 1

3.3. DADOS SECUNDÁRIOS

Consideramos dados secundários aqueles que, de algum modo, complementaram o cenário da coleta de dados. São eles, o exame de proficiência em Inglês (Anexo 4), telefonemas, entrevistas com professores formadores que atuam nos cursos de Letras onde JP e outros professores do curso de Inglês haviam cursado Licenciatura, além de entrevistas com especialistas na área de formação de professores de LE.

3.3.1. O Exame de Proficiência de Inglês

Propusemos a realização do exame de proficiência de base comunicativa ao professor-participante como mais um instrumento para a nossa análise a respeito da sua auto-proclamada precária competência linguístico-comunicativa. Todo o processo que envolveu o exame (aplicação e elaboração de algumas questões) foi registrado como dados potenciais para a pesquisa. Conforme já informamos ao leitor, o resultado do exame de JP indica um nível de proficiência Preliminar 2 ou Proficiência Elementar, segundo tabela apresentada e adaptada por Lanzoni (1998). A adaptação proposta pelo autor é baseada na escala desenvolvida pelo Instituto de Relações Exteriores dos Estados Unidos da América (FSI, Foreign Service Institute). A escala proposta pelo FSI constitui-se de onze níveis. Lanzoni, ao aplicar o exame de proficiência nos sujeitos de pesquisa, reelaborou as escalas do FSI, dessa feita totalizando seis níveis. Interessa-nos, sobretudo neste trabalho, a reelaboração proposta por Lanzoni.

Justificamos nossa opção por entendermos que a competência que ora analisamos não tem como objetivo alcançar equivalência à do falante nativo. Cabe dizer que o exame é uma versão experimental que vem sendo estudada por um grupo de pesquisadores de universidades paulistas, cariocas e paranaenses. O resultado do exame de proficiência de JP foi obtido a partir da avaliação da pesquisadora e de seu orientador de tese.

Segundo Scaramucci (1994: 3):

Uma avaliação comunicativa (...) é aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de formas e regras lingüísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas mas socialmente adequadas.

Segundo a autora (op.cit), as principais características desse exame estão relacionadas à ênfase na interação (destacamos aqui o uso de tarefas comunicativas que apresentam um propósito comunicativo), conteúdos autênticos (materiais que circulam socialmente) e procedimentos predominantemente qualitativos e holísticos de correção (há apresentação de escalas que indicam o que o candidato é capaz de realizar).

O exame constituiu-se de uma parte **escrita** (Common Written Part Based on Audio, Video and Written Passage) com duração de duas horas, e de uma parte **oral** (Face-to-Face Interaction) com duração de trinta minutos. A parte escrita inicia com uma breve ficha de identificação do professor (Personal Profile). Em seguida, são apresentadas quatro tarefas dispostas da seguinte maneira :

Tarefa 1:

O professor ouve uma fita de áudio, observando ao mesmo tempo algumas gravuras. A ele é solicitado que identifique cada gravura de acordo com o que ouve. Também é pedido ao professor que responda a algumas perguntas relacionadas a uma das gravuras.

Tarefa 2 :

O professor assiste a um vídeo e escreve um parágrafo sobre o vídeo.

Tarefa 3:

Ao professor é solicitado que leia um texto e escreva um parágrafo explicando o título do artigo.

Tarefa 4:

Novamente é apresentado um texto ao professor. A tarefa consiste em responder a algumas perguntas sobre o texto, e escrever uma carta a um amigo sobre o texto lido.

A parte oral (trinta minutos) constitui-se de quatro etapas. Um questionário inicial é apresentado ao professor sobre seus dados pessoais (dez minutos). Em seguida, é realizada uma entrevista com base no questionário. Na segunda parte, o professor assiste a um vídeo que tem como objetivo a produção oral do professor. A partir do vídeo inicia-se uma conversa sobre o conteúdo do mesmo. A terceira parte apresenta dois textos escritos sobre os quais o professor e o entrevistador conversam (quinze minutos).

A quarta parte é composta de situações do cotidiano (cinco minutos). Ao professor são propostas situações sobre as quais deve reagir, opinar, dar instruções, desculpar-se.

3.3.2.Contatos Telefônicos

Em maio de 1998, JP e eu conversamos por telefone sobre uma comunicação que eu apresentaria em evento profissional sobre o ensino de línguas, evento esse anual promovido

pela APLIESP (Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo) a respeito do trabalho que vínhamos realizando. Nessa conversa, JP disse-me, entre outras coisas, que havia assinado uma revista norte-americana publicada em inglês.

3.3.3. As Entrevistas com Professores-Formadores de Faculdades onde o Professor-Participante e outros dois Professores do Curso de Inglês se Graduaram

Relendo os dados dos encontros na DE e das entrevistas com JP, destacamos como relevante a queixa de JP e dos professores envolvidos no projeto quanto à formação no curso de Letras, razão pela qual decidimos nos encaminhar a duas instituições superiores para tentarmos uma aproximação com os professores. JP fez seu curso de graduação em Letras numa dessas universidades. Essa entrevista foi gravada.

As entrevistas (setembro 1997) tiveram como foco principal a discussão acerca das queixas de JP e dos professores, ex-alunos dessas instituições. Os professores-formadores endossam o posicionamento crítico dos ex-alunos, agora professores da rede pública de ensino, quanto à formação no curso de Letras. Os dados serão apresentados mais adiante, no capítulo de Análise.

3.3.4. O Painel de Especialistas: Entrevistas Gravadas com Professores-Pesquisadores Lingüistas Aplicados

Entrevistamos quatro professores-pesquisadores a fim de sabermos se reconheciam as competências com que iríamos trabalhar e de podermos, de algum modo, expandir ou resignificar os conceitos para apurarmos uma configuração das competências. Queríamos

saber como professores-pesquisadores percebiam a relevância, a propriedade e a validade de se armar um quadro teórico explicativo das competências idealmente desenvolvidas.

Considerando a exígua bibliografia sobre as competências do professor de LE, essas visões concorreram para complementar as leituras que a pesquisadora vinha realizando durante o desenvolvimento da pesquisa.

Como selecionamos os pesquisadores? Uma primeira medida foi baseada no contato com pesquisadores atuantes em programas de pós-graduação em LA e em eventos científicos da área, colegas esses interessados na área de ensino/aprendizagem de LE, comprometidos com o ensino (público ou não) direta ou indiretamente. Entramos em contato com os professores formadores, explicamos a eles o objetivo da entrevista e de acordo com a disponibilidade de cada um, realizamos as entrevistas. Os professores entrevistados foram unânimes em considerar o tema um aspecto relevante na formação do professor de línguas hoje.

Apresentamos o quadro da **coleta de dados secundários**:

Setembro 1997	Entrevistas com Professores-formadores
Mai 1998	Contato Telefônico
Fevereiro 1998 Março 1998 Abril 1998 Mai 1998	Entrevistas com Professores-pesquisadores
Novembro 1998	Exame de Proficiência

Quadro 2

CITAÇÕES ORIGINAIS**C4**

Collaboration means working together in ways that exchange mutual help. (Erickson, 1989:2).

C5

In order to make collaboration succeed, researchers must learn to work with teachers as peers and be sure that their work supports rather than interferes with teachers' on going school responsibilities. (Oja & Smulyan, 1989:13).

C6

One of the most common ways the concept of reflective teaching is used in this restrictive way involves helping teachers reflect about their teaching with the primary aim of encouraging them to replicate in their practice the findings of educational research conducted by others, research that has allegedly been "proven" to be associated with effective teaching. (Zeichner & Liston, 1996:74).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

4.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, discutiremos os dados coletados durante a pesquisa em forma de entrevistas orais realizadas com JP, e observação e discussão de suas aulas gravadas e transcritas. Buscaremos nos dados secundários suporte para confirmação ou não das asserções aqui feitas.

Conforme já dissemos, entendemos que os professores ensinam a partir de uma abordagem com competências múltiplas, desiguais e em fluxo. Temos dito que é preciso que o professor conheça a sua abordagem de ensinar para iniciar o processo lento e de idas e vindas de mudança. No caso desta pesquisa, como o objetivo principal não era uma intervenção direta na prática do professor, mas antes uma aproximação das competências que norteiam a sua prática, a análise de abordagem serviu a dois propósitos. O primeiro, foco da pesquisa, relaciona-se à pesquisa aplicada, especificamente à área de formação de professores de LE. O segundo propósito diz respeito ao professor-participante e sua percepção sobre o seu fazer pedagógico. O professor-participante refletiu sobre a sua prática sem uma proposta de mudança apresentada pela pesquisadora, revelando com isso que diagnosticar implicou uma ação de reflexão prática.

A análise das concepções sobre língua, aprender e ensinar LE subjacentes ao fazer pedagógico permite ao professor compreender porque ensina como ensina, além de ser uma ação de importância para a pesquisa aplicada, especialmente na área de formação de professores de LE.

Destacamos o fato de as abordagens de ensinar serem únicas porque são únicos os professores, ao mesmo tempo em que são socialmente distribuídas, isto é, são constituídas ao longo dos anos por fatores advindos do contexto social no qual interagem. Segundo Barcelos (1999), as crenças dos professores são interiorizadas coletivamente, mas são igualmente resignificadas individualmente.

Iniciaremos a análise de abordagem de JP, possível de ser realizada devido à observação, gravação e transcrição de suas aulas e às entrevistas orais com ele realizadas e transcritas, com o intuito de compor uma configuração de suas competências de acordo com o modelo proposto por Almeida Filho.

Esse autor propõe a análise de abordagem de ensinar como um procedimento para explicar porque ensinamos como ensinamos. *A idéia, diz o autor, (comunicação pessoal) é permitir primeiramente a tomada de consciência por parte do professor-sujeito da sua abordagem de ensinar na confluência de outras forças envolvidas na operação global de ensino.*

Em trabalho realizado por Blatyta (1995:49, 50), conclui a pesquisadora que

O fato de existirem teorias geradoras de práticas não conscientes, subjacentes a cada ação nossa, parece levar à conclusão de que, enquanto não explicitadas, enquanto atuando de uma forma subjacente, não serão passíveis de mudança e evolução deliberadas. Enquanto permanecerem no subconsciente, elas não podem ser examinadas, verificadas, abertas a questionamentos e alternativas. (ênfase acrescentada).

Retomando o que afirmamos na Introdução do Capítulo II acerca da prática alienante (Basso, 1998), entendemos que Blatyta refere-se à prática alienante que se repete devido ao desconhecimento de si mesma e de possibilidades outras de ação.

Conforme já mencionamos, a nossa aproximação a JP se fez durante um primeiro encontro em uma das DE de Campinas (oficina pedagógica) para a explicação do projeto de educação continuada, no curso de inglês oferecido pela pesquisadora na DE, em aulas de JP observadas e gravadas e em entrevistas agendadas por nós na escola onde JP leciona em uma cidade do interior de São Paulo e em uma associação de professores.

Nas entrevistas realizadas após o curso de inglês, conversamos sobre o mesmo acerca das expectativas de JP junto ao projeto (o que representava para ele o envolvimento com o projeto), sobre a sua abordagem de ensinar e competências. Num movimento de idas e vindas, voltamos às transcrições e às interpretações por nós construídas na discussão. Precisamos ratificar que não houve preocupação com intervenção direta de nossa parte nas ações de JP, embora conversássemos longamente sobre os temas abordados. As mudanças

que ocorreram fazem parte de um espectro abrangente que engloba a sua percepção enquanto professor. De acordo com a análise de abordagem realizada, JP privilegia o ensino do vocabulário em suas aulas por acreditar que aprender LE é aprender uma palavra hoje e outra amanhã. O fato de JP continuar elegendo o ensino do vocabulário, dessa vez com sentido para ele, parece indicar, por um lado, que a força de nossa formação e nossas teorias sobre ensinar e aprender LE encontram-se fortemente enraizadas na nossa prática pedagógica, e por outro, que a pouca competência lingüístico-comunicativa incentiva esse tipo de prática. Alterá-la implica percorrer um caminho longo, respaldado em possibilidades outras de ação.

Na literatura referente à formação de professores, há estudos que indicam que uma intervenção mais direta não tem alcançado os objetivos propostos pelos pesquisadores e professores-participantes (Araújo, 1995; Abrahão, 1996).

4.2. A ABORDAGEM DE ENSINAR DO PROFESSOR-PARTICIPANTE (JP)

INSERIDA NA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO:

Passamos, agora, à análise de abordagem de ensinar de JP, buscando compor uma configuração de suas competências. Para tanto, serão trazidas para análise pistas de materialidade (as aulas) das dimensões que constituem a operação global de ensino (planejamento, materiais didáticos, procedimento para experienciar a língua estrangeira e avaliação do rendimento dos alunos) de JP e as entrevistas. A análise que apresentamos a seguir foi estritamente realizada dentro de princípios éticos de pesquisa (Erickson,

1986:141). Tenho consciência, enquanto analista, de que o fato de destacar elementos da aula para análise revela meu próprio posicionamento teórico. Busco, no entanto, numa perspectiva colaborativa, o consentimento de JP para empreender tal análise.

4.2.1. As Aulas

As aulas de JP são baseadas no ensino do vocabulário. Para tanto, JP prepara atividades como jogo de bingo (vocabulário totalmente previsto), elaboração de cartazes (vocabulário parcialmente previsto) e tradução de textos “palavra por palavra” (vocabulário totalmente previsto). A língua é apresentada aos alunos de maneira fragmentada, sem uso efetivo em comunicação, o que nos permite dizer que os alunos não experienciam a língua de forma comunicativa. JP usa a língua materna o tempo todo em que está em sala de aula. As atividades desenvolvidas promovem a participação dos alunos em português para interagir em busca de significado de vocabulário. Trata-se de uma espécie de jogo com os alunos. Trazemos excertos de aulas confirmatórios de nossa análise.

Excerto da 1ª aula observada, não gravada: (8ª série, 19 de setembro de 1997,12:30)

É a primeira aula do turno da tarde que termina às 17:50. Há trinta e seis alunos presentes.

Esta aula não foi gravada. Faço anotações conforme observo a aula. Conversei com JP sobre a possibilidade de gravar as próximas aulas e ele concordou.

JP apresenta-me aos alunos que estão agitados. Ele faz a chamada, pede silêncio e pede para que os alunos se sentem. Os alunos continuam conversando. É uma cena comum em sala de aula. Entra na sala um homem e pergunta sobre alguns alunos. Os colegas dizem

que estão conversando com a diretora. Pergunto a uma aluna que está a meu lado quem é o homem e ela diz que acha que ele é responsável pela formatura. Alguns alunos estão vendo fotografias, outros estão em pé, conversando. Chega uma aluna e JP continua a chamada. Alunos respondem *aqui, present, presente*. Chega uma outra aluna.

Esta aula tem como objetivo ensinar vocabulário através do jogo de bingo. O vocabulário é totalmente previsto, o que colabora para que a aula transcorra dentro dos moldes da abordagem formalista¹³. Não há lugar para imprevistos, nem mesmo sobre questões lexicais.

Transcrição Parcial:

- 1 JP: *pessoal, pega aquele texto eu tenho apenas oitenta anos pra gente brincar de bingo.*
 2 (...)
 3 JP: *first word*
 4 Um aluno repete : *first word*
 5 (...)
 6 JP: *first word, only. Second, could, can*
 7 A: *quem ?*
 8 [Uma aluna escreve na lousa.]
 9 JP: *guy*
 10 A: *como ? gay ?*
 11 JP: *guy, g-u-y. When, quando*
 (...)
 15 JP: *you, you, você*
 (...)
 17 JP: *many, many, m-a-n-y. Years, ano*
 (...)
 24 JP: *sorry, sorry, desculpa*
 (...)
 92 JP: *times, tempos*
 93 A: *tempos*

¹³ Não há aqui julgamento de valor acerca da abordagem formalista.

(...)

109 JP: *sausage, salsicha*

(...)

111 JP: *soap /soup/, sopa*

O excerto acima mostra que JP traduz as palavras sorteadas durante o jogo. Como ele mesmo afirma, aprender língua é aprender uma palavra hoje e outra amanhã (entrevistas de junho e novembro 1998). O ensino de vocabulário e a tradução das palavras fazem parte da sua prática pedagógica.

Poderíamos inferir do excerto que o turno 111 representa um problema na competência linguístico-comunicativa de JP, uma vez que ele pronuncia o que seria equivalente a sabonete (*soap*) e traduz como sopa (*soup*). Mais adiante, JP diz */stik/* bife e */saing/* cantar.

Excerto da 2ª aula observada[1ª aula gravada]: (7ª série, 19 de setembro de 1997, 13:20)

Esta é a segunda aula da tarde. Há trinta e quatro alunos presentes. Segundo JP, esta é a sua turma preferida. Estamos no laboratório da escola, uma sala ampla com mesas grandes. JP apresenta-me aos alunos e pede-lhes que façam cartazes com nomes de objetos, aves, corpo humano, animais, casa/prédio, casa/objeto em Inglês. Os alunos usam revistas e trabalham ativamente. Solicitam ajuda frequentemente. JP os atende prontamente. Os alunos continuam pedindo ajuda. JP os atende. Estão animados, engajados. Um aluno sai e volta logo. Um outro olha o gravador de perto.

Essa aula difere da primeira por apresentar um elemento novo que é o conhecimento parcial, por parte do professor, do vocabulário que será trabalhado (cf. turnos 7, 8, 14, 27, 45, 46, 47 na transcrição).

O alunos buscam os detalhes nas gravuras por eles selecionadas (cf. turnos 13, 17, 19, 22, 31, 33, 37). O dicionário é usado pelos alunos sem que esses saibam como utilizá-lo adequadamente. O processo se dá da seguinte maneira: os alunos recortam gravuras relacionadas ao vocabulário previamente determinado pelo professor (objetos de casa, animais, corpo humano). Colam as gravuras nas cartolinas e procuram no dicionário português/inglês as palavras referentes ao que eles recortaram como um todo, por exemplo, casa, e a partes desse todo, por exemplo, varanda. Como há casos de mais de uma entrada lexical, o aluno, via de regra, escolhe a primeira palavra encontrada para aquela entrada no dicionário (cf. 3, 10). JP autoriza-me a andar pela sala de aula para ver os cartazes. Os alunos estão motivados com a atividade, decidem o que querem recortar, como vão enfeitar o cartaz. Querem dar conta de um número grande de palavras.

Excerto Parcial da Aula:

1 A: *ô teacher, please*

2 [AA consultam dicionários.]

3 [Uma aluna (A1) abre o dicionário e me pergunta:] *O que é olho aqui?*

4 [Outra, do mesmo grupo, (A2) me pergunta:] *O que é orelha?* [Apontando para mais de 5 uma entrada lexical para orelha, no dicionário.]

6 [AA continuam solicitando ajuda. JP anda pela sala e os auxilia.]

7 [A1 pergunta a JP:] *Como é rinoceronte?*

8 [JP diz que não sabe e pede para ela olhar no dicionário. Olham juntos. JP solicita 9 minha ajuda.]

10 [A1 me pergunta olhando no dicionário:] *Perna, é assim?* [Apontando para “leg “.]

- 11 [Um outro aluno me pergunta:] *Como é varanda em inglês?*
 12 [A1 me pergunta:] *Como é orelha?*
 13 [A2 me pergunta:] *Boca de animal é a mesma coisa que boca de gente?*
 14[JP me pede confirmação se garrafa é “ bottle “]

(...)

- 17 [A2 me pergunta :] *Rinoceronte tem nariz?*
 18 [Um A cai da cadeira. AA riem. Bate o sinal. São 14:10.]
 19 [A3 pergunta:] *Teacher, sapo tem perna, nadadeira?*
 20 [JP fica na dúvida e olha para mim interrogativo. A3 procura no dicionário.]
 21 [A2 pergunta:] *Teacher JP, como é o nome dela?* [apontando para mim. JP responde]
 22 [A2 me pergunta:] *É perna ou pata de gato?*
 23 [A4 me pergunta:] *Sela de cavalo é com -s ou com -c?* [Fui até a mesa de A4 para
 24 olhar com ela no dicionário e ela me mostrou “jail ” no dicionário. Falei para JP que
 25 A4 estava se referindo à sela e ele disse “ok” .
 26 [A2 me pergunta:] *Como é calça em inglês?*
 27 [JP me pergunta se sei capivara em inglês]
 28 [Fiquei preocupada com o fato de A4 haver escrito em seu cartaz a palavra “ jail “
 29 quando, na verdade, o objeto recortado de uma revista mostrava uma sela de cavalo.]
 30 [A4 me pergunta:] *Como é cortina em inglês?*
 31 [A2 pede confirmação:] *A pata do camelo é a mesma pata do gato, né?*
 32 A2: *pescoço é neck, né ?*
 33 [A2 pede nova confirmação:] *A pata de cavalo é a mesma de gato e de camelo?*
 34 [Parece que AA estão gostando da atividade, a interação é grande. Um grupo mostra o
 35 cartaz para JP. JP pede para recolherem o lixo que se formou na sala de aula por conta
 36 dos recortes.
 37 A3 : ô , *teacher, esse negocinho aqui dele é mão ?*
 38 JP: *é*

(...)

- 43 Uma aluna pergunta: *teacher, cobra é animal?*
 44 JP: *é, snake*
 45 A4 pergunta para JP : *teacher, como se escreve vagem, vagem de comer?*
 46 JP: *procura aí*
 47 [JP olha no dicionário e diz :] *deixa*

(...)

Destaque deve ser dado, nessa aula, para o recorte lexical realizado pelo professor. Por razão que apresentamos abaixo, JP seleciona para essa aula vocabulário referente a objetos,

ao corpo humano, a partes da casa e a animais.

Retomando a primeira entrevista na DE (setembro de 1997), JP assim se expressa :

JP: Dou atividades que se aproximam mais da realidade deles.

M: O que se aproxima mais da realidade deles?

JP: Um texto que fala de comida, casa, escola, corpo humano. Não dá pra filosofar com eles em inglês.

Comparando o que JP disse em entrevista ao que ele realizou em sala de aula, podemos concluir que há uma coerência em seu dizer e fazer. A explicação para a seleção lexical com base em partes da casa, corpo humano, animais parece estar vinculada ao que JP disse em entrevista (5 de novembro de 1998) sobre o seu conhecimento lexical em inglês ser restrito ao vocabulário encontrado nos livros didáticos de oitava série.

Excerto da 3ª Aula Observada [2ª aula gravada]: (8ª série, 19 de setembro de 1997)

Esta aula também foi realizada no laboratório e a atividade solicitada pelo professor é a mesma realizada na 7ª série (segunda aula observada, primeira aula gravada). Os alunos estão agitados. Conversam animadamente. Pedem instrução a JP que os atende prontamente.

Transcrição Parcial da Aula:

1 A: *teacher, JP*

2 A: *teacher*

3 [JP anda pela sala.]

4 A: *professor*

5 A1: *teacher, vem aqui, isso daqui é égua ou cavalo?*[apontando para a gravura].

6 JP: *cavalo*

(...)

39 A2 : *como escreve vagem?*

40 A3: (?)

41 JP: *caroço*

42 M: *é, green beans*

(...)

Predominam na prática ora analisada elementos de uma abordagem que se materializa via ensino mecânico de listas de palavras descontextualizadas, onde a participação do aluno é a de cumprir integralmente as instruções do professor na busca de palavras em dicionário. O bingo apresentado na rotina de sala de aula perde parte de seu caráter lúdico, passando a ser uma das poucas fontes de insumo em LE. Cabe explicar que o uso de atividades lúdicas em sala de aula, além de desejável, pode servir de boa fonte de insumo.

Relembrando o leitor, JP e eu iniciamos nosso contato em abril de 1997 durante uma oficina pedagógica em uma DE de Campinas. Essas três aulas foram observadas e duas gravadas em setembro de 1997, logo após o término do curso de inglês (junho 1997). JP e eu continuamos nos encontrando para a realização de entrevistas acerca de sua prática e de seus saberes ou competências para ensinar da maneira como ensinava.

As duas aulas das quais transcrevemos excertos foram observadas e gravadas após um ano desses primeiros contatos.

Excerto da 4ª aula observada [3ª aula gravada]: (8ª série, 17 de junho de 1998)

Neste dia, JP havia participado de uma oficina pedagógica na DE, pela manhã. JP utiliza em sala de aula a atividade realizada na DE, com os professores. Na verdade, o objetivo das oficinas pedagógicas é a instrumentalização dos professores, ou seja, as atividades nelas desenvolvidas têm como objetivo “o quê” e “como” ensinar, esperando-se que as atividades sejam reproduzidas depois nas salas de aulas desses professores.

JP entra na sala de aula. Os alunos estão agitados. JP sai para buscar um dicionário. Explica-lhes a atividade a ser desenvolvida em aula, mas os alunos não compreendem a instrução. Trata-se de uma atividade escrita na qual os alunos utilizam códigos correspondentes a letras para irem formando palavras, que fazem parte de um texto maior. O foco da aula é o ensino de vocabulário ou a tradução de palavras. A aula gira em torno da explicação das instruções para realizar a atividade.

Transcrição da Aula:

- 1 JP: *peessoal, peessoal, peessoal, vamos peessoal, posso falar? Resolve o código primeiro*
- 2 *pra(?) o texto, deixa o texto pra traduzir depois, já vão fazendo o código, passando pro*
- 3 *caderno (?)*
- 4 [Alunos conversam. Há tumulto. JP continua explicando a instrução. Os alunos
- 5 iniciam a atividade, chamam JP frequentemente. JP os atende.]
- 6 JP: *ai na segunda palavra tem um espaço em branco, é o -L tá, tem um lugar onde ele*
- 7 *vai aparecer, olha, você coloca isso daqui.*
- 8 [JP continua atendendo seus alunos. Os alunos fazem esta atividade até o final da aula.]

Nessa aula, o objetivo de JP era que os alunos completassem o código para irem formando palavras e frases. Os alunos não entenderam a instrução e recorriam a JP constantemente

para melhor entendê-la.

Excerto da 5ª Aula Observada[4ª aula gravada]: (6ª série, 17 de junho de 1998)

Esta aula também ocorreu depois de uma sessão da oficina pedagógica da qual JP participava.

Quando JP e eu chegamos à sala de aula, os alunos ficaram agitados. JP pediu-lhes que cantassem uma música para mim. Os alunos cantaram animados. Uma aluna traz uma mesa para eu colocar sobre ela o gravador.

Transcrição Parcial da Aula:

1 A: *você vai gravar nossa aula inteira?*

2 M: *eu vou*

3 JP: *pessoal, vamos ficar quieto aí, umas coisinhas(?) uma dupla. Vocês estão vendo a*

4 *letra -L? a letra -L é isso aqui, vocês estão vendo esse triângulo aqui em cima? Eu*

5 *quero que vocês copiem esse pedacinho de texto.*

6 [JP continua explicando a atividade.]

7 JP: *vocês vão fazer no caderno, a folha vocês vão devolver pra mim. Copiem o texto e*

8 *já imediatamente vão fazendo isso daqui, depois vocês vão traduzir*

9 [Alunos tiram dúvidas. Há agitação na sala de aula.]

10 JP: *pessoal, entenderam? Vocês tão vendo que tem aqui, cada bichinho uma letra*

11 *então depois vai sair uma palavra, no caderno, cada um no seu caderno, tradução vai*

12 *ser a última coisa que vocês vão fazer, tem um monte de coisa pra fazer antes*

13 JP : *não é preciso copiar*

14 [JP explica de novo que não é pra escrever na folha.]

15 JP: *quem já fez a primeira linha? Na segunda palavra?*

16 [JP escreve na lousa. Há agitação.]

17 JP: *vai olhar essa palavrinha, esse símbolo aqui e ver palavra aqui na frente e vai*

18 *colocando no seu caderno, é, isso. Vai por no seu caderno, só a palavra lá no caderno,*

19 *tá, não vai escrever nada na folha*

20 [Alunos trabalham.]

21 A: *está gravando?*

22 M: *está*

23 [Alunos pedem instrução. JP explica.]

24 JP: *então você vai pegar a sua folha, na sua folha tem esse símbolo, você vai olhar o*

25 *que esse símbolo significa. Isso. Isso. Não, o símbolo, não, só a letra pra formar a*

26 *frase no caderno, no caderno, nada na folha*

27 A: *por quê?*

28 JP: *oi*

(...)

75 JP: *a segunda palavra da segunda linha, não vêem que tem um -p sozinho um espaço e*

76 *continua*

77 A: *é, é um - p*

78 JP: *vocês vão colocar um -L aí, não é isso?, primeira linha, segunda palavra, não tem*

79 *um símbolo do -p sozinho aí?*

80 AA: *ah ah*

(...)

82 JP: *depois mais um monte de palavra? Nesse espaço aí coloca um -L, qual é o símbolo*

83 *do -L? esse aqui, ó*

(...)

Destacamos os turnos 10, 11, 12 como evidências de que o objetivo dessa aula, assim como o das três aulas observadas em 1997 é o vocabulário. Segundo JP, “... *tradução vai ser a última coisa que vocês vão fazer, tem um monte de coisa pra fazer antes.*”(ênfase acrescentada). JP refere-se, nesse momento, ao cumprimento da instrução e à identificação dos símbolos substitutos das letras que formarão frases.

4.2.2. O Planejamento do Curso

O planejamento anual formal de JP não sofre alterações há alguns anos. Segundo JP, ele é copiado de um livro didático e reapresentado à escola como tal a cada início de ano. O

planejamento (formal) se configura como uma seqüência de itens a serem pretensamente seguidos pelo professor (planejamento produtivo no sentido de Prabhu, 1983). A partir de uma análise da abordagem implícita do planejamento, podemos dizer que ele também apresenta características formalistas. Fazem parte do conteúdo das 5^a, 6^a e 7^a séries :

greetings, number 1 to 1000 – ordinal, change phrase to English, personal pronouns, colors, text, to be, to be affirmative, to be negative, to be interrogative, plural of nouns, demonstrative pronouns, definite article and indefinite, there are, there is, prepositions, cardinal numbers.

Fazem parte do conteúdo da 8^a série:

texts, colors, review to be affirmative, negative and interrogative form, numbers, simple present, auxiliary do, does, did auxiliary, subjective pronouns, objective pronouns and possessive pronouns, past continuous, reflexive pronouns, present perfect and continuous, past perfect, could, if clause, past, conditional, wish, passive voice.

Os conteúdos das 5^a, 6^a e 7^a séries são os mesmos (considerado conteúdo básico) , havendo um único planejamento para a 8^a série. Na verdade, o planejamento é uma formalidade exigida pela escola e cumprida pelo professor, como documento escrito.

As estratégias contidas no planejamento de JP destacam a repetição de exercícios escritos e orais, o que evidencia preocupação com a forma e com modelos previamente apresentados.

O que acontece em sala de aula é guiado por um planejamento subjacente ou virtual

(Sternfeld, 1996:76). Como para JP, o objetivo de suas aulas é ensinar vocabulário, o planejamento formal assume papel secundário sem causar problemas a sua rotina .

Em entrevista (junho 1998), JP diz:

JP: dificilmente eu preciso recorrer ao dicionário pra alguma palavra dentro desse vocabulário que eu tenho de 8ª série(...)

M: o que seria o vocabulário de 8ª série? Como?

JP: é que eu acho que não é um vocabulário muito extenso, muito rebuscado, é um vocabulário que eu já dou há oito anos, eu já sei mais ou menos(?) inclusive quando eu preparo a aula eu já até prevejo, eu tenho uma previsão do que o aluno vai perguntar, aí eu já dou uma ohadela ali (...)e isso dá uma segurança pra mim porque eu sei responder pra eles e eles sabem que eu sei(...)

Em um de nossos contatos por telefone (abril 1999), conversamos sobre o planejamento de

JP. Segundo o professor:

JP: Sei o que dar na classe, sexta série simple present, continuous, não há seqüência gramatical.

Texto da sexta série , o espantalho feliz, o corpo humano, cruzada com corpo humano, nice to meet you. No texto tem a seqüência gramatical que preciso.

De acordo com JP, o vocabulário é conhecido uma vez que os temas e o livro adotado (do qual JP retira os textos para tradução) são sempre os mesmos. Soma-se a isso o fato de JP trabalhar com as mesmas séries do ensino fundamental todos os anos. A segurança que JP sente ao ensinar vocabulário conhecido por ele (totalmente previsto), colabora para a sua imagem de professor ideal que sabe tudo o que o aluno pergunta. Um excerto confirmatório dessa asserção também é encontrado durante o curso de inglês na DE (junho 1997): Uma

professora comentou que os professores do grupo tinham *dificuldade no inglês*. Nesse momento, JP, referindo-se à pesquisadora, diz que a mesma *sabe tudo*:

M: quem te disse que eu sei tudo?

JP: qualquer coisa que a gente te pergunta você tem resposta

M: qualquer coisa?

JP: só uma coisa do pedreiro, do servente do pedreiro

Analisamos essa fala de JP como indicativa de que a sua concepção de ensinar/aprender LE é baseada em vocabulário. Segundo ele, a pesquisadora sabe tudo porque soube, durante o curso de inglês, responder as dúvidas dos participantes quanto a vocabulário .

Em um outro momento (maio 1997), ainda nesse cenário do curso de inglês, JP realiza uma atividade escrita em dupla com uma professora. A atividade consistia em responder a cinco perguntas. Uma delas, a que destacamos, dizia respeito às vantagens em se usar a língua inglesa em sala de aula. JP e a professora escreveram:

Improve vocabulary/pronunciation[melhorar vocabulário/pronúncia].

Com base no planejamento virtual de JP, podemos concluir que ele privilegia o ensino de vocabulário em sala de aula. O planejamento, conforme já dissemos, é uma das dimensões da operação global de ensino que caracteriza a prática de professores. Uma análise do mesmo apresenta pistas da concepção de língua, aprender e ensinar LE.

4.2.3. O Material Didático

Como material didático, JP utiliza livro didático somente para retirar dele os textos que usa em sala de aula para tradução. JP cria o material para o ensino do vocabulário (confeção de cartazes), utiliza jogos como bingo e lança mão de material trabalhado durante as oficinas pedagógicas. Podemos afirmar que o material didático pouco propicia interação na língua estrangeira.

Utilização em sala de aula de material usado na oficina pedagógica¹⁴ (junho 1998):⁸

JP: pessoal (...) vocês estão vendo a letra L? a letra L é isso aqui, vocês estão vendo esse triângulo aqui em cima? Eu quero que vocês copiem esse pedacinho de texto.

(...)

JP: vocês vão fazer no caderno, a folha vocês vão devolver pra mim. Copiem o texto e já imediatamente vão fazendo isso daqui, depois vocês vão traduzir

Em entrevista (novembro 1998), perguntei a JP que materiais ele usava em sala de aula.

JP se refere aos materiais didáticos:

M: que materiais você usa em sala de aula(...)?

JP: materiais de sala de aula ?

M: pode ser, falar disso?

JP: pode, já usei vídeo com música

M: uh

JP: (?) oficina

M: a, tá, a parte de vídeo

JP: vídeo, fitas com música, trabalhei titanic,tenho que te mostrar um negócio aqui, não

¹⁴ Esta atividade é elaborada a partir da apresentação de símbolos (triângulos, quadrados, asteriscos) correspondentes a letras do alfabeto. O aluno deverá buscar a correspondência entre letra e símbolo para formar frases que fazem parte de um parágrafo.

acho, queria te mostrar um negócio que um aluno fez pra mim que ficou lindo demais

M: é? e livro didático?

JP: (?)

M: desculpa, na música do titanic, você, tudo bem, e livro didático? É o spot line

JP: spot line

M: mas você segue?

JP: uh

M: (?) não vi nenhuma vez você usar

JP: eu sigo só pra tirar texto, mas a parte do texto eu não fico só no texto, né

M: você que escolheu?

JP: foi, já faz dois anos que eu trabalho com ele, três anos eu acho

Durante o curso de inglês na DE (24 de junho de 1997), JP trouxe o livro que usa na 8ª série (Live and Learn, da Editora Ática). Relatou ao grupo de professores que aos alunos solicitava que lessem o texto, o traduzissem e fizessem desenhos sobre o texto lido. JP traduziu o texto para os colegas durante o encontro.

4.2.4. Os Procedimentos para Experienciar a Língua Estrangeira

Conforme discutido na análise das aulas de JP, os alunos pouco experienciam a língua estrangeira. Na verdade, as atividades propostas valorizam o conhecimento lexical ensinado fora de contexto. JP praticamente não interage em inglês em sala de aula. Das cinco aulas observadas, registramos os momentos em que há interação em inglês:

Setembro de 1997, 8ª série: (1ª aula)

No início da aula, ao iniciar a atividade de Bingo, JP diz:

3 JP: *First word.(...)*

6 JP: *First word, only. Second, could, can*

Setembro de 1997, 8ª série (3ª aula):

Ao perguntarem meu nome, JP responde:
Teacher Magali.

Os alunos, por sua vez, o chamam de “teacher” (professor) durante as aulas. Quanto às atividades de escrita, os alunos anotam nos cartazes as palavras correspondentes às gravuras por eles selecionadas em revistas. Não participei de nenhuma aula na qual houvesse atividade de leitura, a não ser a leitura das palavras encontradas no dicionário.

Em entrevista (fevereiro de 1998), retomei a aula onde JP e seus alunos jogavam Bingo e perguntei-lhe se ele havia soletrado uma palavra do Bingo para os alunos em português ou em inglês. O meu objetivo era saber se nesse momento ele usava a língua estrangeira.

Vejamos o excerto:

M: *aqui você vai soletrando pra eles, né*

JP: *uh uh*

M: *você soletra em inglês ou em português?*

JP: *não, aí foi em português.*

Na verdade, JP soletra as palavras em português sempre que os alunos solicitam.

4.2.5. A avaliação de Rendimento dos Alunos

A avaliação é realizada de acordo com o cumprimento das tarefas observadas nos cadernos dos alunos. Segundo JP, se o aluno estiver com o caderno em dia, ou seja, tiver realizado as atividades solicitadas, ele é avaliado positivamente. JP se refere a esse tipo de

avaliação como qualitativa. JP diz ter optado por esse tipo de avaliação devido ao fato de os alunos faltarem no dia da avaliação escrita, o que fazia com que JP tivesse que ir em busca do aluno para poder entregar o diário de classe em dia. Cabe dizer que a avaliação escrita está prevista no planejamento de JP.

Em entrevista, JP afirma: (novembro 1998):

M: *e a avaliação, JP?*

JP: **a avaliação é a participação do aluno, o aluno (?) tudo, está com o texto, com as atividades que eu passei, então essa é a avaliação que eu dou, eu tenho exemplo agora(?) uma prova de inglês hoje, o aluno falta, semana que vem ele vem, você fala, fala pro aluno fazer a prova, você tem que explicar a matéria tudo pra ele, um a um, faltaram cinco, vem um semana que vem, vem um na outra semana, eu fico dois meses pra dar a mesma prova pra todos os alunos**

M: *ah*

JP: **e o que que eu falo pra eles? Em inglês você ter o seu caderno em dia, toda a matéria que eu passei, eu avalio você dessa forma**

M: *então você avalia só pelo caderno?*

JP: *só pelo caderno*

M: *you não vê se ele está sabendo*

JP: *não porque eu peço pra ele trabalhar cartazes, minha avaliação não é quantitativa*

M: *uh*

JP: *minha avaliação é qualitativa, a qualidade com que ele desenvolve o trabalho dele*

Em outro momento da mesma entrevista, JP diz:

JP: *se ele guardou na cabeça, eu não vou perguntar pra ele quem que fez isso, que que disse aquilo dentro do texto, eu vou dar outro enfoque*

M: *ah, qual enfoque?*

JP: *de uma outra coisa, eu vou pegar uma outra coisa na aula que vem mas com o texto*

M: *então, JP, você não tem essa preocupação em verificar, em checar, em avaliar se o aluno aprendeu, não? Por que, JP?*

JP: *eu percebo no dia a dia*

M: *então, mas no dia a dia você avalia, não, eu não digo uma avaliação formal, hoje é dia de avaliação*

JP: *não, isso não*

M: *mas como é que então, eu não estou falando isso, eu estou assim no seu dia a dia você percebe se a sua aula está fazendo sentido pro aluno?*

JP: *percebo*

M: *como? Isso é uma avaliação*

JP: *é*

M: **como você avalia?**

JP: **a percepção que eu tenho é como eu fiz hoje, o aluno consegue traduzir dez palavras de um parágrafo**

M: *ah*

JP: *e amanhã ele consegue (?)*

Novamente, temos evidências confirmatórias de que JP privilegia o ensino de vocabulário na LE. Ao avaliar o aluno, JP baseia-se nas tarefas realizadas no caderno do aluno e na tradução das palavras contidas num parágrafo em aula.

4.2.6. Os Conceitos de Língua, Aprender e Ensinar LE subjacentes à Abordagem de Ensinar de JP

Com base na análise de abordagem de ensinar de JP (as aulas observadas e as entrevistas), os conceitos de língua, ensinar e aprender LE que subjazem a sua prática começam a ser delineados.

Conforme temos afirmado, a abordagem de ensinar de JP é norteada pelo ensino de vocabulário descontextualizado ou em contextos muito restritos. JP justifica a sua opção em trabalhar com o ensino de vocabulário (**entrevista** junho 1998):

JP: como eu firmei meu pensamento em dizer que eu quero que os alunos tenham mais vocabulário, agora eu trabalho só vocabulário, por que que eu estou ensinando vocabulário? Porque quando o aluno vai num vestibular, numa prova qualquer ele tem um texto pela frente, a partir do texto ele vai trabalhar as outras questões, então eu me preocupo em dar o vocabulário pra ele ter conhecimento e na hora de alguma necessidade ele deduzir esse texto, por isso que eu acredito, pra que serve isso? Serve para o aluno adquirir vocabulário, tudo o que eu dou é para o aluno adquirir vocabulário.

De acordo com o excerto acima, podemos dizer que JP concebe um texto como um aglomerado de palavras que, juntas, formam um sentido. Cada palavra, quando traduzida, linear e literalmente, une-se a outra na formação do texto. Trazemos outro excerto confirmatório da asserção feita (entrevista, novembro de 1998):

JP: nós trabalhamos o texto, os alunos já estão acostumados a trabalhar com o dicionário, pegam o dicionário pra traduzir o texto

(...)

M: e eles traduzem, como é que você considera a tradução se eles colocarem uma coisa assim aproximada, você considera ou tem que ser o que o JP quer?

JP: nem ao pé-da-letra nem como o JP quer, é como eles entendem

M: ah

JP: (?)

M: cada um pode colocar qualquer palavra

JP: pode

M: pode parafrasear?

JP: pode fazer o que eles quiserem, pode inventar, por exemplo, question tag, eu sempre coloco na lousa o né, né, né

M: uh uh

JP: e eles vão procurar no dicionário e não vão achar(?) então num texto eles pegam assim, porque em inglês às vezes tem alguns artigos, alguns pronomes, I like laranjas, I like oranges, eu gosto de laranja, eles não vão achar o de, eu gosto laranja, eu falo não é assim que vocês falam, como é que vocês falam? Eu gosto de laranja, tudo bem, entendeu, ao pé-da-letra nunca dá

Ao justificar a sua não opção em ensinar gramática, JP usa o seguinte argumento (entrevista novembro 1998):

JP: (?) o tempo que eu perdia explicando conteúdo gramatical

M: uh

JP: dando uma lista enorme de verbos regulares

M: aí você

JP: isso não resolvia

Neste exemplo, JP refere-se ao ensino de gramática pautado em listas de verbos regulares.

O jogo de Bingo, caracterizado como uma atividade lúdica, é utilizado por JP como atividade freqüente em sala de aula. Podemos dizer que o jogo serve ao propósito de JP em ensinar vocabulário. O conhecimento lexical propiciado pelos cartazes chega ao detalhe máximo de caracterização das gravuras escolhidas pelos alunos. Vejamos o excerto abaixo:

Excerto 2* aula observada e gravada (setembro 1997):

17 A2: *rinoceronte tem nariz?* [o aluno refere-se a uma gravura].

(...)

19 A3: *teacher, sapo tem perna, nadadeira?*

(...)

22 A2: *é perna ou pata de gato?*

(...)

31 A2: *a pata do camelo é a mesma pata do gato, né?*

(...)

33 A2: *a pata de cavalo é a mesma de gato e de camelo?*

(...)

37 A3: *ô teacher, esse negocinho aqui dele é mão?* [o aluno refere-se à gravura].

(...)

39 A4: *pode escrever só milho ou mato também?* [o aluno refere-se à gravura].

Um outro aspecto a ser destacado diz respeito às entradas lexicais. Na mesma aula acima, duas alunas abrem o dicionário e perguntam a JP:

3 A1: *O que é olho aqui?*

4 A2: *o que é orelha?*[apontando para mais de uma entrada lexical para orelha no dicionário].

Parece que os alunos, apesar de usarem muitas vezes o dicionário, não sabem como fazê-lo ou compreendê-lo.

Distinguimos, no Capítulo II desta tese, dois grandes alinhamentos contemporâneos de abordagem existentes no ensino de língua, a abordagem comunicativa e a abordagem formalista ou gramatical cujos pressupostos teóricos estão marcados implícita ou explicitamente na prática do professor. Interpretamos, com base nas aulas e nas entrevistas, que os conceitos de língua, aprender e ensinar LE que subjazem à prática pedagógica de JP alinham-se à abordagem formalista de ensino de LE. Em **entrevista** (5 de novembro de 1998), JP assim se expressa:

JP: língua é o código de comunicação (...) estudar LE é entrar no universo sócio-cultural alheio, estranho ao meu, né, porque eu já . tenho o meu universo sócio-lingüístico-cultural (...) ensinar LE é tentar passar esse universo pra alguém.

M: uh uh

JP: não sei se consigo(?)

M: você passa? O aluno recebe? Não tem uma

JP: eu tento, tento passar, se ele recebe até hoje não tive resposta porque eu não formo uma pessoa em língua estrangeira, eu não trabalho com a formação da pessoa em língua estrangeira, então eu não sei se a pessoa recebe.

Interpretamos essa afirmação como ilustrativa da prática de JP. Se JP considera língua um código, parece-nos pertinente que o vocabulário seja eleito como a maneira pela qual os alunos aprendem a língua-alvo. *Vocabulário é uma palavra hoje outra amanhã , até o final do ano o aluno vai ter dez palavras que ele consiga traduzir um texto* (entrevista 17 de junho de 1998).

Os alunos recebem o que o professor lhes ensina. Se, segundo JP, o professor deve *saber tudo* em sala de aula, e saber tudo em sala de aula implica responder a todas as perguntas

feitas pelo aluno quanto ao vocabulário da LE (constante do livro daquele nível), parece-nos esperado que JP opte por trabalhar com vocabulário conhecido e previsível.

Parece haver uma correspondência entre o que JP diz fazer em sala de aula e o que ele realmente produz. Trazemos como evidências do que afirmamos, o excerto abaixo (entrevista, setembro de 1997):

JP: dava atividades que se aproximavam mais da realidade deles

M: o que se aproxima mais da realidade deles?

JP: um texto que fala de comida, casa, escola, corpo humano. Não dá pra filosofar com eles em inglês.

Trago excerto da 2ª aula observada (a primeira transcrita): setembro de 1997:

[Os alunos estão trabalhando ativamente. JP pediu-lhes para fazerem cartazes com nomes de objetos, aves, corpo humano, animais, casa/prédio, casa/objeto. Uma aula abre o dicionário e pergunta]:

3 A1: o que é olho, aqui?

(...)

11 A2: como é varanda em inglês?

(...)

30 A3: como é cortina em inglês?

(...)

45 A3: teacher, como se escreve vagem, vagem de comer?

Triangulando a fala de JP com a aula observada e gravada, podemos perceber que a sua fala corresponde à ação. Poderíamos abrir para dúvida o que afirmamos, se considerássemos que as aulas foram preparadas para serem dadas com a presença da pesquisadora. Porém, descartamos essa possibilidade com base na frequência com que essa

prática se repetiu. Das cinco aulas observadas e gravadas, a prática de JP manteve-se quase que inalterada.

4.3. A ABORDAGEM DE ENSINAR E AS COMPETÊNCIAS DE JP

A abordagem de ensinar se materializa nas aulas de acordo com o nível de competências do professor. Afirmamos, também, que a prática do professor é marcada pela tensão existente entre ela e outras forças como as abordagens dos autores do livro didático, dos colegas e de outros profissionais da escola, da cultura de aprender dos alunos, dos filtros afetivos do professor e do aluno, e da configuração de competências lingüístico-comunicativa, implícita, aplicada, teórica e profissional.

Passaremos, agora, à análise das competências do professor-participante.

4.3.1. A Competência Lingüístico-Comunicativa e a Abordagem de Ensinar de JP

Alinhamos a abordagem de ensinar de JP dentro do paradigma formalista de ensino de LE. Porém, mais do que priorizar a forma, JP tem como norte de sua prática pedagógica o ensino de vocabulário concretizado via ensino de palavras isoladas, descontextualizadas. A busca de equivalentes lexicais entre as línguas portuguesa e inglesa é uma constante. Os alunos interagem com seus pares ou com o professor, em sala de aula, em português.

Excerto de aula (setembro 1997):

54 JP: *psiu, gente, but, but, mas, mas*

(...)

75 JP: *man, homem, ago, ago, atrás*

(...)

78 JP *week, week, semana*

JP brinca de bingo com os alunos e, ao falar uma palavra para o jogo, ele a traduz em seguida. JP justifica a sua opção em ensinar vocabulário com base em quatro ordens de razão. A primeira delas relaciona-se ao fato de JP considerar ideal o professor que **sabe tudo**, ou seja, que sabe responder a todas as dúvidas de seus alunos. Apresentando JP uma **competência lingüístico-comunicativa limitada**, é mais seguro que ele **ensine vocabulário**, preferencialmente previsto.

Em entrevista (novembro 1998) JP afirma:

JP: porque tudo que eles me perguntam eu tenho a resposta, professor, o que é isso em inglês, professor, como é essa frase em inglês, professor, como é que fala isso em inglês, professor, traduz esse pedaço aqui isso pra mim, isso eu estou pronto pra qualquer coisa, dificilmente eu preciso recorrer ao dicionário pra alguma palavra dentro desse vocabulário que eu tenho de oitava série

(...)

M: você tem uma boa interação com os alunos, deu pra perceber isso em todas as aulas
JP: é, esse saber que eu tenho de inglês, por exemplo, muitos professores não têm isso, eu acho que aí eu já não sou, o que eu falei pra você, não tenho o hábito de falar, mas muitos profesoress os alunos não gostam(?) e eu sempre sei dar resposta pro que eles querem, então aí eu sou o professor ideal

Analisando os excertos acima, encontramos evidências de que JP sente-se menos “ameaçado” ensinando vocabulário. Como para JP o professor deve saber tudo, deve ter todas as respostas para o aluno, justifica-se, desse modo, a sua opção em ensinar vocabulário previsto ou conhecido por JP. Entendemos que a prática pedagógica, assim

como toda ação humana, deve constituir-se como algo confortável para aquele que está em ação.

Em outro momento (curso de inglês, junho 1997), JP refere-se ao conhecimento lexical da pesquisadora, dizendo que a mesma *sabe tudo*:

M: *quem te disse que eu sei tudo?*

JP: **qualquer coisa que a gente te pergunta você tem resposta**

M: *qualquer coisa?*

JP: **só uma coisa do pedreiro, do servente do pedreiro**

JP faz alusão a um dos encontros durante o curso de inglês no qual os professores me perguntaram como era ajudante de pedreiro em inglês e eu não soube responder no momento.

O saber tudo idealizado por JP encontra como obstáculo o fato de JP não ter a competência lingüística-comunicativa também por ele idealizada. Temos aí elementos de imbricada relação que atuam para a configuração da prática de JP. Em entrevista (fevereiro 1998), JP diz:

JP: *eu sei que eu não uso a língua inglesa em sala de aula porque os alunos não vão aprender, porque eu não tenho competência lingüístico-comunicativa.*

Acerca da segurança em ensinar vocabulário previsto, JP diz (entrevista, junho 1998):

JP: *inclusive quando eu preparo a aula eu já até prevejo, eu tenho uma previsão do que o aluno vai perguntar, aí eu já dou uma ohadela ali (...) e isso dá uma segurança pra mim porque eu sei responder pra eles e eles sabem que eu sei(...)*

A segunda ordem de razão está relacionada ao fato de JP considerar língua como um código *de comunicação*, sendo a **aprendizagem do vocabulário** o que oportunizará ao aluno a aprendizagem da língua.

Em **entrevista** (junho 1998), JP diz:

JP: *eu ensino* (referindo-se ao vocabulário) **porque eu quero o retorno do aluno bom conhecedor do vocabulário**

JP: (...) **vocabulário é uma palavra hoje outra amanhã, até o final do ano o aluno vai ter dez palavras que ele consiga traduzir um texto**

A terceira ordem diz respeito ao fato de JP considerar seus **alunos** como pessoas que **não precisam aprender LE** porque não vêem necessidade em tal ação, o que retira de JP a responsabilidade que lhe cabe no processo.

Em entrevista (setembro 1997), JP assim se expressa:

JP: X (referindo-se à cidade onde trabalha e onde moram seus alunos) *é periferia, se falasse good morning os alunos iam dar risada*
(...)

JP: *quando falo isso na escola pública, que eles vão precisar do inglês eles dão risada porque eles não têm perspectiva. Em X todo mundo é técnico de contabilidade porque é o mais alto que eles podem chegar, entendeu. ?*

Como quarta ordem de razão, JP justifica a sua opção baseado em sua **experiência como aprendiz de LE na escola pública e na universidade** e como **professor iniciante**.

Segundo JP, seus professores só ensinavam gramática, o que, para ele, implicava desmotivação. JP diz ter tentado ensinar gramática no início de sua vida profissional, mas desistiu porque era desmotivante e ele precisava retomar a cada aula o conteúdo estudado

em aula anterior.

Em um dos encontros na DE (curso de inglês, 6 de maio 1997), a pesquisadora havia elaborado perguntas sobre a **experiência dos professores como aprendizes de LE** para serem respondidas pelos professores e discutidas em grupo. Ao feixe de perguntas *Can you remember how you felt when you first began learning English? How did your first teacher teach you? What activities did he/she use in class? How did she he/she correct you?*

JP, em dupla com uma professora, assim respondeu em texto escrito:

we felt happy, because we will see another different language.

The teacher explain us the verb to be, after we repeat after her.

Give us the exercises: complete verb to be, pass to English the phrases, translation, repeat (all the year long).

If we speak/write wrong, she correct immediately, and we are afraid.

Never we speak only, just in group. It's not good experience.

Destacamos do excerto acima que JP apresentava uma expectativa positiva em relação à aprendizagem de inglês na escola : *we felt happy*. Porém, a experiência como aprendiz “de gramática” resultou em *it's not good experience*.

Ainda durante um dos encontros do curso de inglês (24 junho 1997), JP diz ter ficado :com o inglês da escola pública, o que, nesse caso, implica não ter aprendido a língua-alvo de fato.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

170

JP: *Eu fiquei com o inglês da escola pública o tempo todo. Só fiz curso de inglês na universidade.*

Em entrevista (fevereiro 1998), JP fala de sua **experiência como aprendiz de LE: na universidade:**

JP: *eu não repito mais o que os meus professores faziam, eles não faziam nada do que eu faço (...) que era só gramática, gramática, né*

Entrevista (junho 1998):

JP: *não, não foi como eu aprendi não, como eu aprendi eu já falei, foi gramática, gramática, gramática, to be, to be, do, does que eu aprendi. No meu primeiro ano (?) que eu tentei aplicar isso, dá pro aluno, present perfect, continuous, to be, presente, passado eu vi que não funcionava, a minha realidade é escola pública, eu tenho duas aulas por semana e às vezes por questão de feriado, de alguma ocorrência na escola a gente fica duas, três semanas sem ver o aluno, aquilo que você ficou uma aula gastando, falando que o present continuous tem que ter o to be mais o -ing semana que vem o aluno não lembra mais*

JP diz não ter tido uma boa formação em termos de competência linguístico-comunicativa.

Descontado o lado individual de cada professor, quer dizer, o seu envolvimento pessoal com a disciplina, consideramos que essa queixa procede, uma vez que esse tipo de depoimento tem sido constante em pesquisas (Filgueira dos Reis, 1992). Isso dado, justificamos a nossa decisão de entrevistarmos professores das faculdades onde os professores do grupo haviam estudado.

Em 19 de setembro de 1997, entrevistamos a professora (P1) de Prática de Ensino (PE) e de língua inglesa da universidade onde JP se graduou. Embora P1 não tenha sido a professora de JP durante a sua formação na universidade, o seu depoimento é revelador da

postura da universidade frente ao curso de Letras. Segundo a professora, este era o seu primeiro trabalho numa faculdade.

Sentia-se insegura por não ter tido formação como professora de PE. Diz ter sido convidada pela universidade devido a sua longa experiência como professora e coordenadora de inglês em escolas de idioma. Procurou, por conta dessa situação, ajuda numa universidade estadual paulista sobre como trabalhar a disciplina PE. Em entrevista, a professora (P1) afirma:

P1: Em termos de inglês não consigo fazer o trabalho que eu deveria [...] os alunos dizem que não tiveram absolutamente nada de inglês.

(...)

Segundo a professora, o seu objetivo era trabalhar com os alunos como ela trabalhava em escolas de idiomas, o que, segundo ela não foi possível uma vez que os alunos não conseguiam “acompanhar” a aula, dizendo não saberem nada de inglês.

Diz P1 na mesma entrevista:

P1: Pedi que programassem uma aula, resistência total. Uma aluna preparou.

Nas escolas não fazem observação, como regência fazem a análise de uma aula e um planejamento.

Existia escárnio[por parte dos alunos] para quem estava dando prática .

Triangulando o depoimento de JP (entrevista 16/09/97 e curso de inglês na DE) com os

dados obtidos na entrevista com P1, podemos concluir que a queixa de JP frente a sua formação na universidade procede. O profissional responsável pela disciplina PE pode perfeitamente não possuir formação específica para exercer tal atividade. Sente-se inseguro com isso. Se a experiência tiver sido em escolas de idiomas, o professor noviço de PE pode tentar usar essa experiência no novo contexto universitário. O pouco caso com as disciplinas PE e Inglês reflete diretamente no processo de formação do professor.

Em 15 de setembro de 1997 entrevistamos a segunda professora de PE (P2) de outra faculdade particular. Duas professoras do grupo (o número de professores participantes era flutuante) haviam se graduado nessa faculdade. P2 graduou-se em Letras e fez um curso de pós-graduação lato sensu em Metodologia do Ensino Superior.

A professora diz trabalhar com os alunos leituras da Revista Escola, Revista Forum (publicação do governo norte-americano contendo sugestões para professores trabalharem músicas, alfabeto e aspectos gramaticais).

Assim como na faculdade onde JP graduou-se, o curso de Letras dessa segunda faculdade visitada é de três anos. PE ocorre no sexto e último semestre. A licenciatura é dupla em português/inglês, sendo que inglês consta do currículo a partir do segundo semestre. Segundo a professora, o aluno típico do referido curso é *um aluno fraco*.

Giuliano (1994:17), ao discutir a questão da competência lingüístico-comunicativa do

professor de LE, conclui, fazendo coro com outros pesquisadores (Filgueira dos Reis, 1991) que o curso de Letras não está formando o professor a contento. Parece que essa constatação tem estado presente não somente no discurso acadêmico mas também no discurso do professor que está em sala de aula.

Segundo Giuliano (p.13), *a formação profissional respalda o professor em suas decisões e práticas na sala de aula, garantindo ao futuro professor um conhecimento aprofundado do conteúdo que ele irá ministrar, sob pena de ele ser acometido de uma grande insegurança quando estiver lecionando*. Especificamente sobre o professor de LE, diz a autora, com o que concordamos, que *o professor que não atinge um nível de proficiência alto na língua-alvo não consegue propiciar aos seus alunos uma aula mais criativa, tendendo a dar uma aula presa a formas e ao livro didático* (p.14). Ao mesmo tempo em que essa situação se coloca, continua a autora, a obrigatoriedade do professor em saber tudo gera ansiedade.

Se o professor não possui competência suficiente na língua que ensina, o que ele faz em sala de aula? No caso desta pesquisa, JP recorre ao que lhe parece mais seguro. Realiza seu ensino com base no ensino de vocabulário e de tradução literal com recurso ao dicionário. Como acredita que deve “saber tudo“, expõe-se pouco, limitando, desse modo, à participação dos alunos, que segundo JP “não querem aprender nada“.

Prosseguindo com a linha de argumentação aqui desenvolvida, apontamos como quarta ordem de razão para justificar a opção de JP em ensinar vocabulário, a sua experiência

inicial como professor.

Em entrevista (novembro 1998), a pesquisadora e JP conversavam sobre a tentativa de JP em ensinar gramática no **início de sua vida profissional**. Segue o excerto:

M: *you chegou a trabalhar assim?*

JP: *eu cheguei a trabalhar assim, cheguei a trabalhar*

M: *ai você viu que a gramática não estava ajudando*

JP: *não estava ajudando porque desmotiva, dava o conteúdo hoje, explicava hoje, exercício na aula que vem, tinha que explicar de novo a aula que vem*

M: *mas então*

JP: *exercício depois pra corrigir tinha que explicar tudo de novo, é diferente*

Analisando as aulas de JP, as entrevistas, sua participação no curso de inglês e o exame de proficiência, podemos dizer que JP apresenta uma limitação quanto à competência lingüístico-comunicativa. JP diz não conseguir manter uma conversa com uma pessoa, como também não consegue falar com seus alunos na língua-alvo. JP afirma em diversos momentos não saber a língua que ensina:

Durante o curso de inglês (6 maio 1997):

JP: (em dupla): **we don't speak the English language** (texto escrito)

Em entrevista (fevereiro 1998):

JP: *só que nesse caso eu sou incompetente, eu não tenho competência comunicativa, eu não falo inglês com meus alunos*

(...)

JP: *eu não tenho a prática, eu não pratico a língua, desde os meus sete anos de magistério eu não pratiquei mais, aí eu sou incompetente*

Porém, é interessante destacarmos o excerto abaixo no qual JP diz que falava Inglês quando saiu da faculdade (entrevista, 16 setembro 1997):

JP: quando saí da faculdade eu falava bem inglês, hoje não falo mais porque não pratiquei mais

Apesar de parecerem afirmações contraditórias, buscamos uma explicação no conceito de professor ideal elaborado por JP, perguntando a JP o que seria um professor ideal de inglês.

Em entrevista (novembro 1998), JP afirma:

M: *o que seria um professor ideal em termos de competência lingüístico-comunicativa, você diz que acha que não tem competência lingüístico-comunicativa, por que você acha que não sabe a língua?*

JP: *em termos de comunicação, falar a língua (...) a fluência em inglês seria a pessoa começar a estudar com treze anos de idade, fazer faculdade, aí sim ele seria um professor [fomos interrompidos pela diretora]*

M: *então esse professor ideal em termos de saber a língua, falar a língua seria um professor que o que?*

JP: *que tivesse estudado maior tempo que eu, maior tempo que eu estudei, que a língua é dinâmica, você tem que estar praticando constantemente, não é como o meu caso que eu pratiquei a língua enquanto estava na faculdade, saí da faculdade não tive mais prática, não fiz mais uso da língua (...) pra ter uma fluência assim, conhecimento de cultura, conhecimento de cultura, conhecimento de variações, variações lingüísticas que a nossa tem*

(...)

M: *e por que que você acha que você não fala? Como você se classificaria?*

JP: *eu não falo porque eu não tive maior tempo de contato com a língua, eu não tive dez, seis, eu tive três anos de contato direto com a língua inglesa, entendeu? Eu fazia faculdade mas eu não, três anos eu acho que não dá pra manter um bom*

M: *você já conversou com uma pessoa estrangeira? você já tentou ler um texto em inglês? já viu um filme? Como é que você sabe que não?*

JP: *já fiz tudo, não é por eu estar em contato direto com o aluno que eu consegui falar com uma pessoa em inglês, já tive a experiência de quatro anos depois de perder esse contato diário como aluno uma pessoa quis conversar em inglês comigo, I don't speak English, fala em português porque eu não entendo (?) eu acho que eu não sou bem claro falando assim picadinho, e em inglês eu falo picadinho, poucas palavras*

M: *na oficina pedagógica você falava*

JP: *(?) inibir*

M: *porque lá você falava*

JP: *não fluentemente, falo, assim(?) não sei formular perguntas*

M: *e como isso na sala de aula, como dá pra sobreviver na sala de aula, já que você acha que você não*

JP: *porque eu não tenho cobrança, eu não tenho cobrança e não tenho resposta, os alunos não gostam que eu fale inglês, nem querem que eu fale inglês em sala de aula, isso pra mim já é uma grande coisa, grande coisa entre aspas (?) escola pública, escola de periferia e a cobrança não tem cobrança*

M: *como você sobrevive? Você sabe que você não sabe a língua mas você dá aula daquela língua, a mesma coisa o professor de matemática falar assim, ó, não me perguntem esse problema porque eu não sei matemática, como é que é isso?*

JP: *mas eu sei a língua, meu problema é falar a língua, a prática da língua*

(...)

O não saber a língua que ensina tem raízes no que significa para JP ser um professor ideal.

Para JP, o professor ideal seria aquele que tivesse uma competência lingüístico-comunicativa que possibilitasse ao professor manter uma conversa em inglês, que conhecesse a cultura da língua-alvo, enfim que tivesse tido mais contato com a língua ao longo dos anos. Esse ideal estaria ameaçado em sala de aula uma vez que JP afirma não ser esse professor ideal. Por outro lado, JP considera-se competente em relação ao que se propõe ensinar em sala de aula: o vocabulário. Parece existir um nível de competência pertinente à sala de aula, e um outro não exclusivo a esse fazer profissional. Talvez isso explique, em parte, porque JP, durante os encontros na DE, tentou interagir em inglês.

A sua exigência enquanto professor parece ter sido amenizada, assim entendemos, por dois motivos. Um deles deve-se ao fato de JP perceber que a sua competência na língua diferenciava-se da dos colegas. Com exceção de poucos professores, JP raramente intimidava-se a participar.

Mesmo afirmando sentir-se desconfortável pelo fato de ser professor de inglês e não saber a língua (24 de junho 1997), JP interagiu, posicionava-se e ajudava os colegas durante as atividades propostas. Trazemos o excerto de sua participação em 24 de junho 1997 durante o curso de inglês:

JP: quando alguém está conduzindo uma aula com a gente, principalmente porque sou english teacher a gente fica tímido porque você fala em inglês, sabe tudo, e a gente é professor de inglês como você e não sabe nada, a gente fica só naquilo

Havia professores no grupo que raramente participavam, principalmente quando a atividade era voltada para a participação individual oral. O outro motivo pode estar relacionado ao fato de JP sentir-se como aluno, como aprendiz de LE. Durante uma entrevista (setembro de 1997) solicitei a JP a sua avaliação do curso de inglês. Conversamos sobre a sua expectativa em relação ao curso. JP diz:

JP: aprender mais inglês, a gente queria que você desse aula pra gente.

Apesar de afirmar saber a língua em termos de gramática

JP: eu sei a língua, sei a teoria da língua, explicar a língua mas eu não sei falar inglês em sala de aula

(...)

JP: mas eu sei a língua, meu problema é falar a língua, a prática da língua (entrevista fevereiro 1998)

há pistas de que JP apresenta alguma limitação quanto à nomenclatura gramatical e ao

conteúdo gramatical (entrevista fevereiro 1998):

JP: não precisam saber que é um verbo no passado, verbo to be no passado, mas eles sabem que lá no texto quer dizer era, não precisa saber que é presente, como é que é, past perfect, não, como é que é, was

Durante o curso de inglês (3 de junho de 1997) JP assim se expressa:

JP: I don't know how I use present perfect in the dialogue

Apesar de afirmarmos que JP apresenta uma competência lingüístico-comunicativa limitada, cabe explicarmos que se partíssemos somente da observação de uma de suas aulas ou de um conjunto dela, interpretaríamos aqueles momentos como indicadores de precária ou quase inexistente competência lingüístico-comunicativa. Durante as aulas, JP não fala inglês, não promove atividades comunicativas, nem mesmo gramaticais na língua-alvo.

Observando JP durante os encontros na DE, podemos abrir um espaço para questionar a sua auto-proclamada precária competência lingüístico-comunicativa. Esse questionamento gerou duas asserções. A primeira estaria relacionada ao fato de JP idealizar o professor de LE como um profissional que sabe tudo, não tem dúvida e está pronto para responder às perguntas dos alunos. Como, para ele, saber língua é saber vocabulário, JP propõe atividades onde a sua competência não seja ameaçada.

Nesse sentido, ele diz conhecer o vocabulário que se propõe a ensinar: *o vocabulário da oitava série*. Tomamos a afirmação de saber tudo como indicativa de que o professor sabe

o vocabulário contido no livro da oitava série.

A segunda implicaria a questão do compromisso de JP com seus alunos, o que considerarei como competência profissional (na nomenclatura de Almeida Filho, 1997a, 1999) ou compromisso político (na de Mello, 1987).

JP justifica em entrevista a sua pouca preocupação com o aprendizado de seus alunos porque segundo ele: (setembro 1997)

X (referindo-se à cidade onde leciona) é periferia, se falasse "good morning" os alunos iam dar risada

Numa periferia, eles (referindo-se aos alunos) nunca vão imaginar que vão para os Estados Unidos

(...)

Na escola pública eles não têm a perspectiva devido à vida deles. Eles vão à escola obrigados porque a escola é uma distração entre aspas para eles. (...) Quando falo isso na escola pública, que eles vão precisar do inglês eles dão risada porque eles não têm perspectiva. Em X, todo mundo é técnico de contabilidade porque é o mais alto que eles podem chegar, entendeu? Eu não falo isso de todos os alunos. Só 98 %.

(...)

Nunca vão sair do Brasil (referindo-se aos alunos), aí você tem que falar pra que serve o inglês, então, ouve música toda hora. Eles vão ao "McDonald's" e compram um "big mac", um "fast food". O que é um "fast food"?

Retomando a questão da competência lingüístico-comunicativa de JP e a relação de sua expectativa como professor, como aluno na graduação e como professor participante do

curso de Inglês na DE, podemos dizer que dependendo do papel vivido, o grau de exigência se modifica. Como aluno, JP diz saber a língua; como professor, sente-se incapaz de “usar” a língua como deveria (ideal); como professor do curso de Inglês, sente-se “tímido” pela presença da pesquisadora, mas tem uma atuação marcante por perceber que a maioria de seus pares “sabe” menos do que ele.

Acreditamos que a precária competência lingüístico-comunicativa mesclada a um processo de formação centrado na forma da língua tenham favorecido a opção de JP em trabalhar vocabulário.

4.3.2. A Competência Implícita e a Abordagem de Ensinar de JP:

A competência implícita de JP parece permear amplamente a sua prática, seja via modelos obtidos nas oficinas pedagógicas seja via anti-modelos de professores. JP afirma em entrevistas ensinar de acordo com o que aprendeu nas oficinas pedagógicas, sem reflexão.

Excertos de entrevista (fevereiro 1998):

JP: eu não repito mais o que os meus professores faziam, eles não faziam nada do que eu faço

Em junho de 1998, JP diz:

JP: não, não foi como eu aprendi não, como eu aprendi, eu já falei, foi gramática, gramática, gramática, to be, do, does que eu aprendi.

JP afirma não ensinar da maneira como seus professores ensinavam, ou seja, gramática.

Na mesma entrevista, JP diz:

JP: de um tempo pra cá as oficinas, né, pede pra gente não ficar naquela coisa de gramática, eu não trabalho só gramática por causa disso

Em entrevista (junho 1998), JP diz:

JP: no caso do inglês, por exemplo, a gente trabalha muito agora com vocabulário, novas formas de incentivar o aluno, de prender o aluno, a atenção do aluno, o interesse do aluno, não ficar só naquela maneira repetitiva de gramática, lousa, então quando eu vou numa oficina, do ano passado pra cá, eu estou usando mais os recursos que a oficina oferece, coisa que quando eu não tinha conhecimento das oficinas eu não usava muito, agora eu estou usando, está melhorando a meu ver a minha disciplina, a questão do interesse dos alunos, meu mesmo em preparar a aula

JP integra a sua prática o discurso da oficina pedagógica sem refletir sobre as implicações de uma nova ação. Nesse caso, parece que o discurso da oficina pedagógica e a prática de JP convergem.

JP, por não ter passado por um processo de formação que o levasse a se perceber enquanto educador transformador, repetia o que havia aprendido sem reflexão. Sua formação acadêmica parece ter contribuído para tal estado de coisas. Certamente apostamos na capacidade do professor de se perceber enquanto educador com base em experiências outras que não a formação inicial, porém entendemos que ela assume um papel sem precedentes no todo.

Não nos surpreende, com base nisso, que a competência implícita seja a competência mais abrangente e fundante na prática do professor. O que levamos para a sala de aula de maneira implícita, a nossa abordagem de ensinar, revela-se como um potencial para a

explicação dela mesma, se analisada, discutida, explicitada. Temos afirmado que entendemos que o professor deve superar a própria prática em busca de caminhos alternativos de ação e que esses caminhos alternativos de ação implicam estudar e conhecer teorias outras que não aquelas oriundas de seu senso de plausibilidade (Prabhu, 1990). Entra em cena aqui a pesquisa aplicada desenvolvida na academia por pesquisadores interessados em discutir e entender a área de formação de professores.

Prabhu (op. cit.) postula que os especialistas, contrapondo-os aos professores, possuem um discurso mais articulado, legitimado pela academia. Segundo o autor, os professores precisam tornar-se seus próprios especialistas, no sentido de operarem com conceituações pessoais, geradas no dia-a-a-dia em sala de aula. Segundo Prabhu, basta ao professor desenvolver seu senso de plausibilidade, fazer com ele sentido de seu ensinar, articulá-lo de maneira que o sentido produzido por ele promova o ensino desejado pelo professor.

Se considerarmos, conforme Prabhu (op.cit.) discute, que basta ao professor fazer sentido de si mesmo, ou seja, operar com conceituação pessoal, nos perguntaríamos qual seria o lugar e a contribuição das teorias da academia, geradas também, de acordo com a proposta da LA contemporânea, nas salas de aula .

Entendemos que o senso de plausibilidade discutido por Prabhu só funcionaria como uma primeira consciência para a reflexão e explicitação da abordagem de ensinar. A partir daí, o professor deveria estudar mais as teorias formalizadas e tentar localizar o sentido de seu

ensino dentro dos paradigmas reconhecíveis de ensino de línguas, a saber o comunicativo ou o formalista, na nossa concepção de hoje.

Barton (1994:15) distingue dois tipos de teorias. As teorias do cotidiano ou populares e as teorias profissionais ou do especialista. Segundo o autor, nós, professores guiamos nosso ensino tanto pelas teorias profissionais (as da academia) como pelo conhecimento do cotidiano. O autor diz que as teorias profissionais são mais articuladas e explícitas em relação às do cotidiano. Podem ser testadas sistematicamente e por serem consideradas impessoais a elas é atribuída maior autoridade, o que se pode perceber pelas publicações que se fazem dessas teorias. Barton afirma que as teorias profissionais não são necessariamente superiores às teorias do cotidiano. O papel dessas teorias seria o de influenciar o discurso do dia-a-dia, mesmo se inadequadas. Elas estão publicadas e são ensinadas.

A prática de JP, neste estudo, revelou estar permeada pela competência implícita, por suas teorias advindas da prática, o que pode ser considerada tanto uma limitação como um ponto de partida. Uma limitação se o professor fizer sentido de sua prática apenas acionando o seu senso de plausibilidade sem uma interação com o outro, um outro com experiências e leituras franqueadoras de interpretações alternativas, e um ponto de partida dada a riqueza de possibilidades que a teoria pessoal/do cotidiano calcada na experiência pode representar. Buscar nossas concepções sobre linguagem, ensinar e aprender LE, nossos papéis e de nossos alunos é um ponto de partida para a consciência do que somos e do que desejamos

ser enquanto pessoas/profissionais.

Percebemos nos encontros que as teorias calcadas na experiência do professor precisam ser melhor entendidas, articuladas pela linguagem para realmente fazerem um sentido e para o professor avançar rumo a uma competência profissional desejada.

4.3.3. A Competência Teórica e a Abordagem de Ensinar de JP

Quanto à competência teórica, o conhecimento de JP é baseado no senso comum, e na **repetição** ou **rejeição** de modelos. A teoria para ele é a **teoria de outros**, distante de sua realidade e da de seus alunos uma vez que a academia desconsidera a vida social do aluno, a comunidade onde o professor trabalha, a vida do professor entre outras coisas.

JP diz que sua competência teórica é construída em momentos como a leitura de texto, ou uma música que se ouve. A descrença na formação institucional e a crença nas teorias pessoais estão bem documentadas em estudos sobre o professor apresentadas por Rodrigues e Esteves (1991).

Nesse momento, conheci a influência da força da tradição na formação do professor, e fez-se urgente considerar a minha posição quanto ao meu papel enquanto pesquisadora – representante da academia- que busca na interação com o professor melhor compreender as questões colocadas por ela e pelo próprio professor, respeitando as suas teorias. Na

verdade, o objetivo dessa interação não foi o de apontar o que aparenta ser inadequado na prática do professor, mas olharmos juntos para a prática a partir de conhecimentos partilhados ou não. Refiro-me aqui ao meu papel de professora de LE (inglês), as minhas teorias e a minha própria formação.

Em novembro de 1998, em nossa última entrevista (com exceção do exame de proficiência) questionei JP quanto ao fato de ele me aceitar como **representante da academia** (excerto B), tida por ele como um **contexto distante de sua realidade** (excerto A, entrevista em setembro 1997).

Excerto A: (entrevistas, setembro 1997)

JP: teoria da faculdade não bate com a prática de sala de aula

(...)

*JP: eu tentei uma vez um curso de extensão na unicamp, só que **a minha realidade e a dos alunos não batia com as teorias da unicamp**. Fiz um curso de verão. Fiz uma semana porque eles queriam que eu gravasse uma aula minha, aí eu sai correndo*

M: por quê?

JP: eu não tinha câmera, gravador

M: mas por isso você saiu correndo?

*JP: isso é uma desculpa. Na verdade, eu não gravei porque eu me achava um péssimo professor dentro daquelas **teorias que o aluno aprende tudo, sabe inglês, fala inglês com você, você fala inglês em sala de aula e os alunos vão entender tudo***

Excerto B: (entrevista, novembro 1998)

M: JP, mas eu, eu sou uma representante da academia, não sou?

JP: uhuh

M: como que você vem me, me aceita esse um ano e meio, quase dois? Não, quanto que a gente está? um ano e meio

JP: é

M: então, eu fiquei pensando, eu sou um representante da academia, o que eu estou te falando é bolado, é pensado, é discutido lá na academia

JP: *mas você não passa a teoria pra mim, você acorda em mim, suscita em mim a teoria que eu não conheço*

M: *que não conhece como?*

JP: *a teoria que eu não conheço*

M: *uh*

JP: *você pergunta, por que você faz assim? Eu não tenho resposta*

M: *uh*

JP: *mas vou procurar a resposta*

M: *procurou onde?*

JP: *melhorando, por que você trabalha o vocabulário?*

M: *uh, como é que você chegou a essa conclusão?*

JP: *eu cheguei a essa conclusão de que trabalhar vocabulário é melhor*

(...)

M: *JP, e voltando aquele assunto da magali ser da academia e você está me aceitando, é por que eu não coloco teorias pra você?*

JP: *(?) se tem está bem disfarçado*

JP *ri*

M: *se eu falasse assim, JP, vamos testar aí, vamos pensar, ler um texto diferente sobre ensino de vocabulário, ensino de texto, vamos trabalhar um pouco sobre isso*

JP: *pra mim não é uma teoria, é uma sugestão*

M: **então o que que é teoria pra você?**

JP: **teoria é você inventar um monte de coisas**

M: *ah*

JP: *que o ensino da gramática é pro aluno ter conhecimento(?)*

M: *ah*

JP: *agora, se você me traz um texto pra gente trabalhar esse texto, pra gente, sem falar pra mim, olha, a teoria diz que você tem que fazer isso, não falando isso pra mim não é teoria*

M: *ah*

JP: *entendeu?*

M: *ai tudo bem?*

JP *isso*

M: *(?)*

JP: *eu estou sendo objeto de sua teoria*

M: *ah*

JP: *não sou?*

M: *mas você não está se (?) em que você se baseou?*

Rimos

JP: **cobaia**

M: *ah, não, JP, pelo amor de Deus, não, você não é cobaia*

JP: *você não está falando pra mim, isso, olha, eu aprendi isso, eu pesquisei em sócrates, não sei quem, sei lá os lingüistas aí*

M: *não, mas não é só, não é*

JP: eu não conheço(?)

Rimos

JP: (?) eu me baseei nesse pessoal pra dizer que o professor tem que estudar pra dar aula, não foi isso pra mim

M: tá, e

JP: nem você cobra que eu estude pra dar aula

M: mas na universidade você não teve aula, não teve, como foi a teoria na universidade? Como foi o conhecimento de, pedagógico?

JP: não sei porque eu não aprendi

No excerto acima, podemos também perceber que o conceito de teoria de JP está fundamentado em uma concepção positivista de ciência ou ainda de ciência natural que vê o sujeito pesquisado como cobaia. Além disso, JP refere-se à teoria enquanto algo aprendido através de leituras de pensadores clássicos ou de lingüistas, o que nos remete à crítica feita Wallace (1991) quanto ao fato dos teóricos serem considerados *aqueles que pensam* e os professores, *aqueles que fazem*.

Segundo JP, a teoria é baseada na **repetição** ou **rejeição** de modelos. Trazemos excertos confirmatórios (entrevista, fevereiro 1998):

JP: De um tempo pra cá as oficinas ,né, pede pra gente não ficar naquela coisa de gramática, eu não trabalho gramática por causa disso

Em entrevista (junho 98), JP refere-se ao fato de as oficinas pedagógicas estarem colaborando para ele melhorar o interesse dos alunos e a disciplina em sala de aula.

M: maior interesse deve a quê?

JP: no caso da oficina ela dá materiais atualizados, dá formas novas, coisas que já foram pesquisadas, textos de estudiosos, teóricos dizendo que dá certo certas atitudes que a gente tem que tomar em sala de aula e a gente começa a experimentar essas técnicas, idéias, sugestões, começa a funcionar e a gente começa a ficar interessado

Em entrevista (novembro de 1998) JP diz:

M: mas quando você fala das oficinas pedagógicas, o que que é isso?

JP: as oficinas pedagógicas, é que eles **passam pra, a oficina pedagógica eles passam a teoria junto com prática**

M: ah, não é teoria (?)

JP: a teoria (?) que os alunos aprendem inglês de qualquer maneira, de qualquer forma

M: ah

JP: eles estão aberto pra, eles estão aberto pra uma nova língua

M: ah

JP: toda pessoa está aberta pra uma língua, isso é teoria, na oficina o que eles fazem? Eles fazem isso e me instrumentalizam, me instrumentaliza com prática

M: ah

JP: através das teorias lá que não sei se existem, né, me instrumentaliza pra eu fazer a prática que é ensinar língua inglesa, tá, então eu pegar o texto, **só o texto teórico dizendo como tem que fazer e não me (?) os instrumentos, é difícil, né**

Percebemos, nos excertos acima, que as oficinas servem de modelo (repetição) para JP porque elas “**passam** teoria junto com prática”. Entendemos, também, que JP se refere à necessidade de teoria e prática “caminharem” lado a lado. Por outro lado, como seu conceito de teoria não está bem definido **para ele**, JP refere-se à teoria como algo dissociado da prática. Em entrevista (junho 1998), JP diz:

JP: eu não procuro teoria pra ensinar inglês, eu procuro a prática, procuro experimentos pra ensinar inglês, teoria devido às minhas doze aulas no estado, outras atividades, não tenho tempo pra teoria das academias

(...)

JP: Base teórica que a academia coloca, eu tô meio afastado dessa visão, eu não tenho participado de cursos de extensão na área de inglês, o único suporte, podemos dizer, técnico que eu tenho é de oficina, a prática que eu tenho hoje, não querendo desmerecer quem me ensinou mas é uma prática que eu mesmo fui aprimorando, fui melhorando(...)

M: você encontra uma justificativa pra sua prática pertinente pra você, te interessaria entender as implicações teóricas desse ensino de vocabulário?

JP: não, talvez desmistificaria o que eu acho que é ensinar vocabulário, essa é uma crença minha, eu ainda não peguei um texto que me fizesse pensar, mudar minha prática, essa é minha crença de que se um teórico chegar pra mim e disser, olha, ensinar vocabulário não é bem o que você acha, não é bem o enriquecimento de uma palavra hoje uma

palavra amanhã e mais um palavra pra formar uma frase, se ele viesse em inglês com uma outra teoria talvez a minha (?) por enquanto eu ainda continuo com a minha teoria, crença de que vocabulário é uma palavra hoje outra amanhã até o final do ano o aluno vai ter dez palavras que ele consiga traduzir um texto

JP questiona a importância da teoria, entendida como teoria de outros. Em entrevista acerca das competências (fevereiro 1998), JP pergunta:

JP: é necessária a competência teórica? A teórica não é a que você tem na faculdade? A teórica é a da universidade ou é o que você vê no dia-a-dia? Ou é o que você participa de uma oficina?

Para JP, *a teoria é estática* (fevereiro 1998). JP não tem bem definido um conceito sobre teoria. Seu conceito oscila entre teoria pensada por outros, teoria inventada, teoria que pode ser instrumentalizada para a prática pedagógica, como acontece nas oficinas pedagógicas frequentadas por JP na DE e teoria que ele desenvolve a partir de leituras ou de música. JP rejeita a teoria (acadêmica) justificando que aquilo que é produzido na academia desconsidera o que acontece na sala de aula (da rede pública). Segundo JP, é o professor quem realmente conhece os colegas de trabalho, a vida dos alunos e a dele mesmo, e a comunidade. Em entrevista (fevereiro 1998) JP assim se expressa:

JP: A teórica ela é baseada em estudo de outros, a da academia porque eu que conheço os meus colegas de trabalho, conheço meus alunos, a minha comunidade, a minha vida, vida social do aluno que eu conheço (...) eu pego uma coisinha que dá pra eu adaptar a minha, porque eles falam, lá, por exemplo, tenho um texto que eu peguei na oficina(?) e a teórica entre aspas, ela fala só de alunos de escola particular com televisão com tudo na sala de aula, nove alunos, instituto de língua inglesa, mostrar rapidamente uma figura pro aluno falar, se eu mostrar uma figura você viu a bagunça que é, quarenta, trinta e seis alunos, eu ficar mostrando figurinha ali(?) mas a teoria delas é que o aluno aprende melhor usando essa técnica, que elas aplicaram numa classe com nove alunos, eu posso usar um slide, duas professoras aí não sei da onde

JP diz não ter aprendido teoria na universidade. Em entrevista (setembro 1997) queixou-se da disciplina PE e do estágio. Segundo ele:

JP: o estágio era aula individual para tirar dívida, era difícil explicar para o aluno porque muitas vezes não era o que eu estava aprendendo na faculdade.

(...)

JP: durante a observação na escola seguia um quadro pronto para escrever o comportamento do professor

A queixa de JP quanto a sua formação na universidade faz coro com as queixas de outros professores (ver curso de Inglês anexo) e com pesquisas realizadas em LA (Filgueriras dos Reis, 1991 e Giuliano, 1994).

Em entrevista (fevereiro de 1998), JP refere-se à teoria como algo que ele desenvolve a partir de uma música que ouve, de um texto que lê:

JP: Essa teoria é um texto que eu leio aqui, uma música que eu ouço ali, um filme

Considerando a **competência teórica** como aquela que o professor busca nos resultados de pesquisa, síntese e proposições de outros, e que já os articula de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, podemos dizer que a competência teórica de JP está bem distante do modelo de competências ideais apresentado por Almeida Filho.

Seu conceito de teoria é mesclado por diferentes conceitos que se entrecruzam, oriundo de um conhecimento observado, aceito ou rejeitado. Para JP a teoria da academia é distante de sua realidade motivo pelo qual ele a rejeita chegando a questionar a sua importância.

Se, pela competência teórica, conforme afirmam Almeida Filho, Caldas e Baghin (1993:6) o professor cresce em sua capacidade de compreender as tendências atuais do processo de ensino e aprendizagem em relação às diferentes abordagens e suas implicações, parece ser esperado que JP mantenha uma prática atrelada a modelos anteriormente vivenciados, os quais reproduz ou rejeita. Com base nisso, a competência teórica de JP constitui-se de fragmentos de uma competência implícita na medida em que não dialoga com outras formas de ação e não se conhece.

Já alertamos o leitor para o fato de as competências apresentarem-se em fluxo na prática do professor, razão pela qual seria complexa a tentativa de discuti-las separadamente. Ao mesmo tempo, é imprescindível para a análise que elaboramos buscar compreender a essência de cada competência. Dizemos isso porque, nesse momento da análise, para continuarmos com a linha de argumentação, precisamos chamar para o cenário outras competências.

Na Introdução desta tese, dissemos ao leitor que o processo de re-conhecimento da competência implícita, realizado através de diálogo com a própria prática gera dois níveis de compreensão. Um deles, é a explicação da prática voltada para ela mesma, ou seja, uma compreensão reconhecedora da maneira como se ensina, compreensão essa que se esgota, pelo menos num primeiro momento, na própria prática. A explicitação do que antes era realizado implicitamente, construído via reprodução de modelos, não dialoga com outras perspectivas. Interpretamos a prática pedagógica de JP como norteadas, inicialmente,

pela competência implícita, conforme já dissemos. A partir do momento em que JP reflete sobre a prática e busca dar um sentido a ela, entendemos que ele avança para o nível inicial de competência aplicada.

O outro nível de compreensão avança em direção à explicitação da prática com base em teorias sistematizadas e reconhecidas na comunidade científica da Lingüística Aplicada, que não aquela particular do professor.

Por entendermos que a competência teórica é insuficiente se desvinculada da competência aplicada, torna-se necessário que compreendamos como se configura a competência aplicada de JP.

4.3.4. A Competência Aplicada e a Abordagem de Ensinar de JP

A competência aplicada consiste na possibilidade de interação e integração entre as teorias do professor e as teorias acadêmicas. Podemos dizer que se trata de uma competência teórica vivenciada. Em outras palavras, a competência aplicada consiste em o professor viver aquilo que sabe na prática de sala .

Para desenvolver competência aplicada é preciso que o professor esteja em contato com textos e produções outras que não a sua particular, principalmente se o professor não tiver realizado uma análise de sua abordagem de ensinar, ou seja, para a compreensão da competência aplicada, deve haver um diálogo integrador entre as teorias formais

acadêmicas e as teorias informais implícitas do professor.

A análise de abordagem pode servir a dois propósitos. O primeiro, foco desta pesquisa, relaciona-se à pesquisa aplicada, especificamente à área de formação de professores de LE. O segundo propósito diz respeito ao professor-participante sua percepção sobre o seu fazer pedagógico, prioritariamente.

Como nosso foco, conforme já afirmamos, não estava voltado para a mudança da prática de JP, mas antes para a configuração de competências em seu estágio primeiro, não houve preocupação por parte da pesquisadora em discutir profundamente com JP a sua prática. Ainda assim, através das discussões realizadas por JP e pela pesquisadora, mudanças foram percebidas em sua prática, o que nos levou a reconsiderar a pesquisa diagnóstica como possuidora de potencial para reflexão e mudança. Durante as entrevistas, ao buscarmos uma configuração de sua competência aplicada, JP busca explicar e compreender alguns aspectos de sua prática.

Entrevista (novembro 1998):

Novembro 98:

JP: *você pergunta por que você faz assim? Eu não tenho resposta*

M: *uh*

JP: *mas vou procurar a resposta*

M: *procurou onde?*

JP: *melhorando, por que você trabalha o vocabulário?*

M: *uh, como é que você chegou a essa conclusão?*

JP: *eu cheguei a essa conclusão de que trabalhar vocabulário é melhor*

M: *como é que você chegou?*

JP: *não tinha resposta*

M: *ah*

JP: *ai eu (?) eu vejo hoje em dia os professores dando gramática (?) eu como gramático, dou gramática explicando, (?) acaba a aula(?) que que eu tenho que fazer? Retomar todos*

M: *você falou isso*

JP: *não é, é diferente de eu falar, antes eu não sabia, antes eu dava o texto pra acabar naquela aula, mas não é, eu estou dando um texto pra enriquecer o vocabulário do aluno*

Entendemos a fala de JP como indicadora de que ele passa a dar um sentido para a sua prática. Antes ele “dava o texto para acabar naquela aula“, para não precisar retomar na próxima aula. Agora, diz ele, é diferente, ele “dá um texto para enriquecer o vocabulário” em construção do aluno. Retomando os níveis de competência aplicada, consideramos este o nível inicial dessa competência.

Em junho 1998, JP diz querer que seus alunos aprendam vocabulário porque o aluno precisará dele no vestibular.

JP: *como eu firmei meu pensamento em dizer que eu quero que os alunos tenham mais vocabulário, agora eu trabalho só vocabulário, por que que eu estou ensinando vocabulário? Porque quando o aluno vai num vestibular, numa prova qualquer ele tem um texto pela frente, a partir do texto ele vai trabalhar as outras questões, então eu me preocupo em dar o vocabulário pra ele ter conhecimento e na hora de alguma necessidade ele deduzir esse texto, por isso que eu acredito, pra que serve isso? Serve para o aluno adquirir vocabulário, tudo o que eu dou é para o aluno adquirir vocabulário.*

O excerto acima é ilustrativo do primeiro nível de competência aplicada, uma vez que JP não dialoga com outras possibilidades de ação. JP mantém sua prática, agora por ele explicada.

JP alega que, através das entrevistas e do módulo na DE, ele pode refletir sobre a sua

prática, dando um sentido para ela, sentido esse que o satisfaz.

Entrevista junho 1998:

M: *você já havia pensado nisso? Por que que a gente ensina dessa maneira?*

JP: *não, eu não tinha, eu segui o livro didático com sugestões que eu mesmo, que os alunos traziam, eu trazia, eu não seguia um pensamento porque ensinar, agora que eu comecei, eu ensino porque eu quero o retorno do aluno bom conhecedor de vocabulário*

M: *você priorizou o vocabulário porque você acredita em determinadas coisas, essa atitude em trabalhar vocabulário decorreu de uma*

JP: *de um questionamento que foi dado para mim, eu dava e dava e dava e dava e não sabia, agora eu tenho um porquê, porque eu quero que o aluno tenha o vocabulário, tenha o conhecimento do vocabulário, antes ninguém perguntava pra mim porque que você ensina assim, porque que não ensina assado, de repente alguém perguntou pra mim e não sabia a resposta, aí eu formulei de acordo com a minha prática na sala de aula, eu tenho as respostas que é essa de enriquecimento do vocabulário.*

O trecho **eu formulei de acordo com a minha prática na sala de aula** ilustra o início do re(conhecimento) da prática pedagógica que se esgota nela mesma.

Durante os encontros com JP, ao tentarmos nos aproximar de sua abordagem de ensinar e competências, entendemos que um dado aparentemente simples contém, na essência, um movimento de mudança na prática pedagógica de JP. Em entrevista (novembro 1998), JP comenta que ele, hoje, ao trabalhar com os alunos um texto sobre *halloween*, explica-lhes o origem da festa, aponta a diferença da festa no Brasil e nos Estados Unidos : *pra nós é uma festa popular com significado nenhum, pros americanos, lá, tem significado, né.* JP continua:

JP: *antes, antes eu não fazia isso*

M: *não?*

JP: *quando eu lembrava [referindo-se a Halloween dava um texto*
M: *e por que que você faz isso agora?*
JP: *porque eu, quando você (?) você perguntava ve tudo pra dar aula? eu não*
estudava pra dar aula, eu não pensava pra dar au dava porque era uma coisa
mecânica que tinha que dar, agora eu penso ante r, eu penso antes de dar, por
exemplo, dias atrás eu dei um texto dos (?) ameri um texto dos (?) americanos, só
que antes de eu dar o texto eu perguntei pra professora de geografia se a teoria da (?) era
uma coisa só e o ser humano vivia na África e (?) faixa de terra até a América

Novamente, reafirmamos a nossa tese de que as competências apresentam-se em fluxo, interdependentes que estão. Ao analisarmos as falas de JP acerca da reflexão de sua prática, podemos concluir que as mudanças ocorreram dentro de um nível de competência profissional. A sua preocupação com as aulas, o sentido dado a sua prática revelam o compromisso profissional de JP com ele mesmo e com os seus alunos.

4.3.5. A Competência Profissional e a Abordagem de Ensinar de JP

A competência profissional permeia e ativa todas as outras competências caracterizando-se pela consciência do professor sobre seu papel de educador passível de aperfeiçoamento ao longo de uma vida profissional. Nesse sentido, a competência profissional está relacionada ao sentido de valor que o professor tem de si mesmo e de seu papel social.

Concordamos com Pereira (1988) quando a autora afirma que a competência profissional ou o compromisso político está presente na prática educativa, mesmo se o professor não se der conta disso. Daí a importância de o professor saber porque ensina como ensina (Almeida Filho, 1997b).

JP possui um nível de competência profissional que o impulsiona a participar de cursos, a buscar se atualizar. Participa de uma associação de professores. JP é impulsionado em busca de “atualização” mas essa atualização se reduz, ainda, à busca de receitas de como ensinar. Isso, necessariamente, não o leva a desenvolver uma postura de maior comprometimento consigo mesmo enquanto profissional nem com seus alunos. É como o sentido de competência profissional se revertisse em inócuo, **inicialmente**. Na verdade, JP busca a sua primeira e fundamental formação, somada à urgência das salas de aula.

Apesar de seu engajamento em uma associação de professores, seu compromisso direto com os alunos no que diz respeito ao acesso ao saber fica comprometido, uma vez que para ele os alunos de periferia não queriam e não precisavam aprender inglês. Nesse sentido, JP reforça a condição oprimida do aluno de classes economicamente menos privilegiadas, se assim podemos dizer.

Porém, o contato com o projeto de educação continuada favoreceu uma reflexão maior acerca da expectativa de JP, anteriormente limitadora, quanto a seus alunos. Ao conversarmos sobre a sua prática, numa última entrevista (novembro 1998), antes de concluir o período de coleta de registros para a pesquisa, JP diz haver repensado o seu papel enquanto educador e sua relação com os alunos de escola de periferia. Ao mencionar a sua visão democrática de que todos temos direito ao saber, JP assume o turno, dizendo que havia repensado o seu papel de educador e que, a partir do momento em que se sentiu motivado a dar aula e que sua prática fazia um sentido para ele, JP redimensiona a

percepção da sua relação com os alunos. No entanto, essa nova percepção surgida de sua participação neste trabalho, não ocasionou mudanças em sua prática enquanto competência teórico-aplicada e lingüístico-comunicativa. JP continua baseando suas aulas no ensino de vocabulário e tradução, considerados fortes componentes do formalismo, embora já vislumbre a possibilidade de novas ações pedagógicas. O que indica mudar na raiz é a sua competência profissional, seu envolvimento com a profissão e com seus alunos. Segundo JP (entrevista novembro 1998):

M: então, JP, só pra eu entender bem, o JP me diz em entrevista que alunos de X(cidade onde JP leciona) da periferia não vão aprender inglês, que eles não querem nada com nada

P: olha o verbo, dizia

Segundo JP, seu compromisso com seus alunos era baseado na afetividade, o que podemos perceber quando afirmava que seus alunos gostavam dele. É importante esclarecermos que entendemos que a afetividade está presente nas relações que as pessoas estabelecem entre si e em relação a , por exemplo, sua profissão.

4.4. A CONFIGURAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE JP E A CONFIGURAÇÃO IDEALIZADA DE COMPETÊNCIAS

Nesta sessão do capítulo, buscaremos responder à primeira pergunta que elaboramos como norte para a pesquisa, ou seja, **como se configuram as competências na prática rotineira do professor-participante se tomarmos como referência básica um quadro teórico representativo do desenvolvimento das competências?**

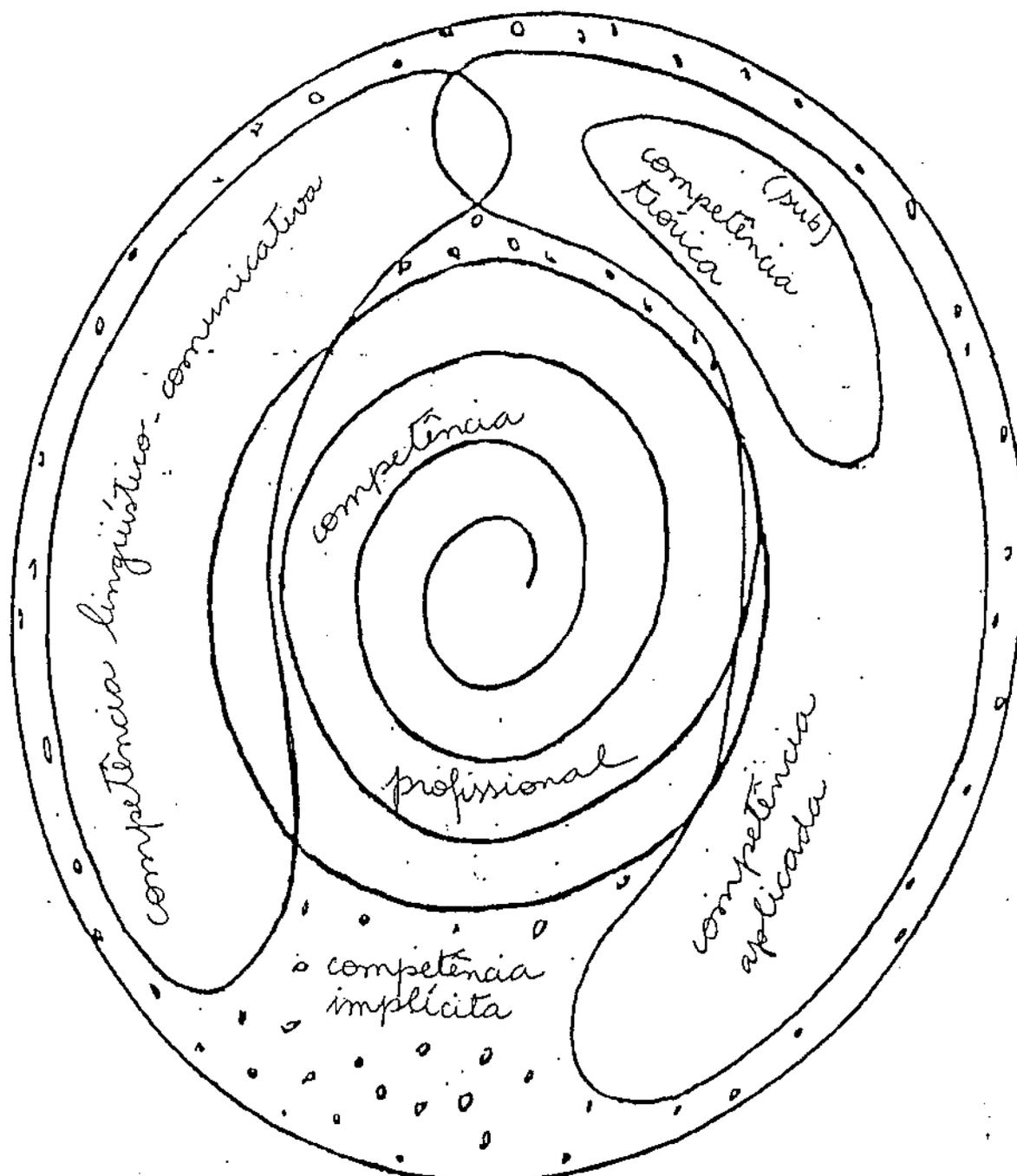
Durante a discussão das competências afirmamos hipotetizar uma configuração ideal das mesmas Proposta na academia. Esse ideal também pode ser “lido “ ou “inferido“ a partir de texto publicado por pesquisadores, de texto apresentado em congresso, do discurso de professores e de toda sociedade em geral. No caso desta pesquisa, o professor ideal seria aquele que tivesse bem desenvolvida a competência lingüístico-comunicativa. Também consideramos como ideal o professor que, ao refletir sobre a sua prática, buscasse obter uma interface (competência aplicada) entre a competência implícita e a competência teórica. A competência meta, ou seja, aquela que implusionaria o professor rumo a essa busca continuada, seria a competência profissional.

Poderíamos estabelecer uma relação entre competência e utopia, conforme o faz Rios (1995). A autora diz que na ação competente e na articulação de suas dimensões, haverá sempre um componente utópico entendido aqui dentro de uma dimensão prospectiva. Esse componente utópico seria a busca de um ideal que se pretende concretizar.

Dentro de uma área do conhecimento que tem como um dos focos principais de investigação a prática pedagógica do professor em serviço, cumpre investigar a configuração de competências que atuam nessa prática para, a partir daí, haver uma proposta de programas de educação continuada no qual interajam, metaforicamente, o presente/o real e a possibilidade de vir-a-ser/ o ideal.

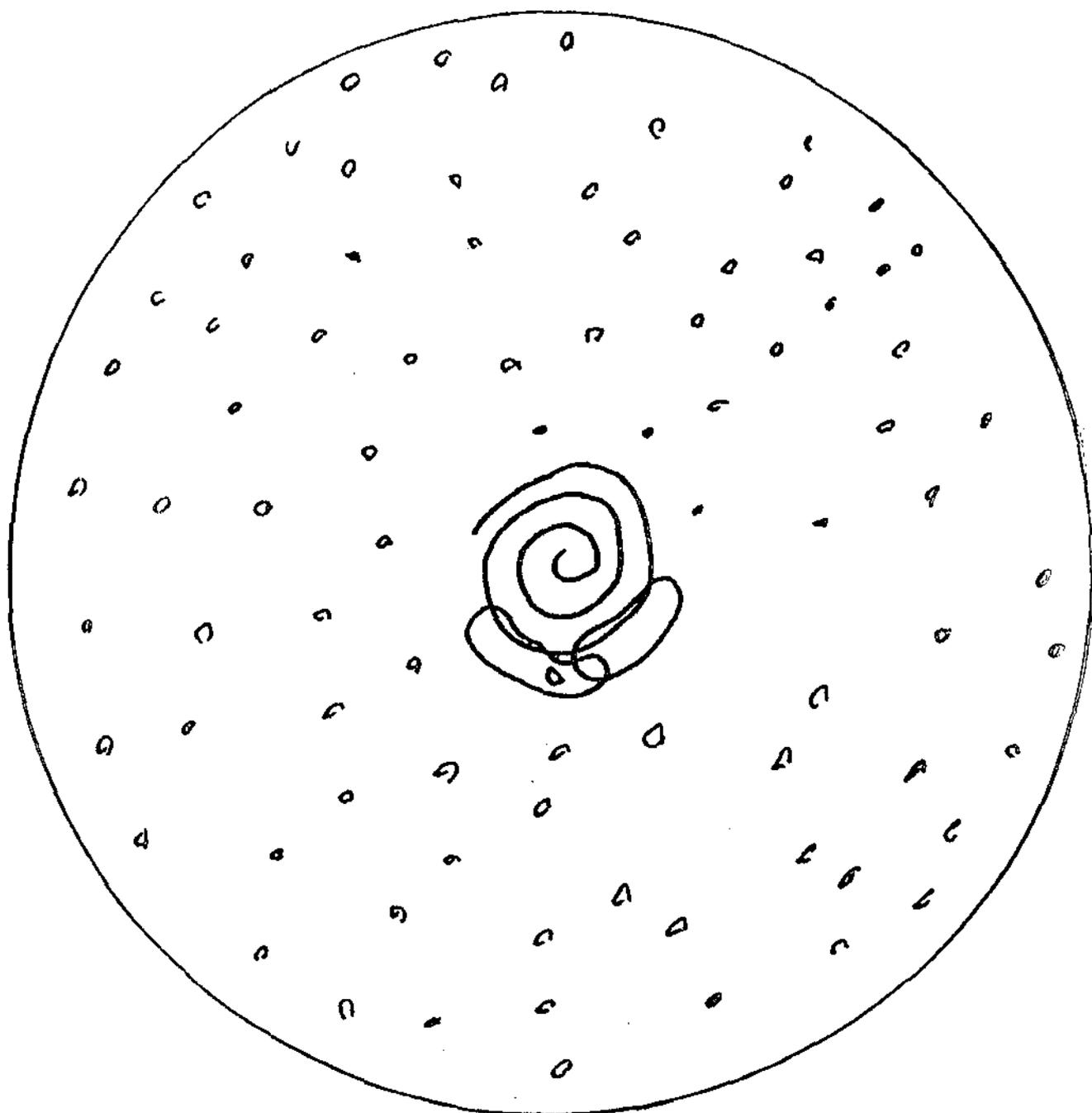
Retomaremos a equação pictórica para o composto de competências que podemos idealmente desenvolver enquanto professores de LE, segundo Almeida Filho (1999:18):

Pictograma 1



Com base na análise de abordagem de ensinar de JP, pelas entrevistas, pela sua participação no curso de Inglês e pelo exame de proficiência em Inglês, entendemos que a equação pictórica de JP (entendida aqui como um corte sincrônico) para o composto de competências desenvolvido em sua prática rotineira configura-se da seguinte maneira:

Pictograma 2:



A competência implícita entendida como a base no diagrama. Na (quase) ausência de outras competências, ela assume o lugar de comando. A competência profissional mantém-se na forma espiral indicativa de movimento. A competência lingüístico-communicativa e a competência teórico-aplicada representadas em menor grandeza, “deixam lugar” para a competência implícita.

Passaremos à explicitação da relação entre as competências de JP e as do modelo por nós apresentado.

4.4.1. A Competência Lingüístico-Comunicativa: do Ideal Acadêmico (pictograma 1) ao Real de JP (pictograma 2)

Concordamos com Almeida Filho (1999:17) quando o autor afirma que as competências, num dado momento de trabalho docente, refletem a história de desenvolvimento do profissional de ensino de línguas.

Conforme observamos no primeiro pictograma, o nível de competências nele representado é o de um professor com uma trajetória desejável (e longa) de desenvolvimento. Quanto à competência lingüístico-communicativa, podemos perceber que ela abrange uma grande área do pictograma, ou seja, espera-se que o professor tenha bem desenvolvida essa competência lingüístico-communicativa, que se constitui na competência do professor de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação e insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos.

Concordamos com os pesquisadores (Giuliano, 1994; Freitas, 1996; Santos, 1993, Almeida Filho, 1993, 1999; Paiva, 1997 e Abrahão, 1992, 1996) que reforçam a necessidade de o professor ter bem desenvolvida a sua competência lingüístico-comunicativa que, segundo Giuliano (op. cit) pode ser melhor percebida pelo professor através da reflexão sobre a própria prática.

Baseados na análise de abordagem de ensinar de JP e no exame de proficiência, constatamos que a competência lingüístico-comunicativa de JP apresenta-se bastante diferente daquela proposta pela academia e pelo próprio JP. Considerando, conforme já dissemos, os dois grandes alinhamentos contemporâneos de abordagem (Almeida Filho, 1997), entendemos estar a abordagem de ensinar de JP inserida no paradigma formalista de ensino de LE. Destacamos, porém, o fato de JP ter como norte de sua prática pedagógica o ensino de vocabulário concretizado via ensino de palavras isoladas, descontextualizadas.

Em entrevista (fevereiro 1998), JP diz:

JP: eu sei que eu não uso a lingua inglesa em sala de aula porque os alunos não vão aprender, porque eu não tenho competência lingüístico-comunicativa

Entrevista (fevereiro 1998):

JP: só que nesse caso eu sou incompetente, eu não tenho competência comunicativa, eu não falo inglês com meus alunos

JP diz não ter tido uma boa formação na universidade em termos de competência lingüístico-comunicativa. Esse depoimento de JP ecoa com os trabalhos de pesquisa de Giuliano (1994) e Filgueiras dos Reis (1991) ao concluírem que o curso de Letras não está

formando o professor a contento. Concordamos com Giuliano ao afirmar que o professor que não atinge um nível de proficiência alto na língua-alvo não consegue propiciar aos seus alunos uma aula mais criativa, tendendo a dar uma aula preso a formas e ao livro didático. Porém, entendemos que a responsabilidade em ensinar LE não deve ficar restrita à universidade. Os sete anos de estudos de LE durante o ensino fundamental é médio **deveriam** ser levados em conta para o desenvolvimento da competência na língua.

Embora JP afirme saber explicar a língua em termos de gramática (competência lingüística), há um momento durante o curso de inglês (3 de junho 1997) em que JP diz não saber usar o “present perfect”.

JP: I don't know how I use present perfect in the dialogue

De acordo com a avaliação realizada no exame de proficiência de inglês, concluímos que JP preenche as exigências estabelecidas pelo nível Preliminar 2 ou Proficiência Elementar. Porém, se considerássemos as aulas de JP, o nível atribuído seria o Preliminar 1 (nenhuma proficiência ou proficiência memorizada).

4.4.2. A Competência Implícita Idealizada (pictograma 1) e a Competência Implícita de JP (pictograma 2)

Novamente temos duas configurações distintas. Porém, cabe ressaltar que entendemos que a competência implícita sempre estará presente na prática pedagógica. Não é raro seguirmos modelos de professores considerados bons. Além disso, há determinadas ações que escapam ao nosso controle e que fazem parte da urgência da sala de aula, o que reforça

a tese de que, do ponto de vista da LA, temos como desejável a crescente explicitação pelos professores da sua abordagem de ensinar (Almeida Filho, 1993:18).

Araújo (1995) considera a competência implícita do professor um fator fundamental de resistência à mudança. Daí a necessidade de se conhecerem as crenças do professor sobre ensinar e aprender LE para se chegar a um entendimento de sua prática (Gimenez, 1994, Barcelos, 1997, Felix, 1998).

A competência implícita de JP parece permear amplamente a sua prática, seja via modelos obtidos nas oficinas pedagógicas, seja via anti-modelos de professores. JP integra a sua prática o discurso da oficina pedagógica sem refletir sobre as implicações de uma nova ação.

JP diz não ter experimentado um processo de formação que o levasse a se perceber enquanto professor educador uma vez que na faculdade repetia modelos de seus professores como dogmas, ou ainda, não realizava atividades reais como aluno-professor durante o período de estágio.

4.4.3. A Competência Teórica Idealizada e a Competência Teórica de JP

Considerando a competência teórica como aquela que o professor busca nos resultados de pesquisa de outros, e que já articula de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe, podemos dizer que a competência teórica de JP está bem distante do modelo ideal de competências apresentado por Almeida Filho.

Observando os pictogramas 1 e 2, percebemos que a competência teórica está representada diferentemente em cada um deles. Sabemos que a cada professor corresponde uma abordagem de ensinar diferente, porém o que a academia propõe, guardadas as devidas proporções, é uma aproximação do pictograma 1, ou seja, uma competência teórica desenvolvida.

A competência teórica de JP é baseada na repetição ou rejeição de modelos. A teoria para ele é a teoria de outros, distante de sua realidade e da de seus alunos.

4.4.4. A Competência Aplicada Idealizada e a Competência Aplicada de JP

A competência aplicada consiste na possibilidade de interação integradora entre as teorias do professor e as teorias acadêmicas. Para tanto, é preciso que o professor esteja em contato com textos e produções outras que não a sua particular. Apesar de não ter havido interação entre as teorias de JP e as teorias acadêmicas, JP, a partir dos encontros que visavam à configuração de competências, já reflete sobre a sua prática e passa a dar um sentido para a mesma. Neste caso, a sua competência aplicada avança durante a fase de coleta de dados ainda que não expressivamente.

Os pictogramas 1 e 2 também apresentam distribuição diferente quanto à competência aplicada.

4.4.5. A Competência Profissional Idealizada e a Competência Profissional de JP

Ao iniciarmos nossos encontros, JP afirma que os alunos da escola pública não querem aprender inglês porque não vão precisar. Apesar de seu engajamento em uma associação de professores, seu compromisso direto com os alunos no que diz respeito ao acesso ao saber fica comprometido num primeiro momento.

Conforme já dissemos, o contato com o projeto de educação continuada favoreceu uma reflexão maior acerca da expectativa de JP, anteriormente limitadora, quanto a seus alunos.

Por conta disso, a competência profissional de JP não difere muito daquela proposta pela academia, principalmente se levarmos em conta que, entre todas as competências, a profissional foi a alavanca que moveu JP a participar do curso de inglês oferecido pela pesquisadora na DE e a se perceber enquanto educador-transformador. Se fôssemos configurar essa competência com base no início de nossas interações e ao final delas, teríamos configurações distintas em movimento ou fluxo.

4.5. RELAÇÃO ENTRE AS COMPETÊNCIAS

Recorreremos às relações por nós observadas e analisadas entre as competências de JP para respondermos à segunda pergunta da tese: **Existe relação de precedência entre as competências de ensinar do professor-participante? Que outras relações podem ser estabelecidas entre as competências de JP?**

Segundo Almeida Filho (1999) a equação das competências por ele proposta não revela nela mesma a dinâmica e hierarquia entre as competências, assim como não indica o processo pelo qual se atinge o desenvolvimento de competências. Porém, analisando o desenho por ele proposto acerca das competências de ensinar (1999:18) podemos verificar que há uma espécie de movimento entre as competências indicada pela espiral que se expande. Além disso, percebemos que a palavra-chave meta utilizada para se referir à competência profissional e a sua localização no centro do desenho, indica que essa competência tem precedência sobre as demais.

A análise realizada neste trabalho de pesquisa demonstrou haver uma relação de precedência da competência profissional sobre as demais competências, ou em outras palavras, podemos afirmar que ela “amarra” as outras competências.

A competência profissional, por englobar o que motiva o professor a persistir na profissão, a buscar caminhos alternativos, a trocar experiências com os colegas e com a academia (competência teórica) pode, portanto, servir de alavanca inicial no processo de conhecimento da prática. O professor faz escolhas porque conhece as opções e não porque apenas repete ou desconhece outras possibilidades de ação. A contradição continuaria fazendo parte do dia-a-dia, desta vez vista como processo que se faz presente porque pensamos, porque agimos. Explicar porque ensina como ensina (competência aplicada) levaria o professor à compreensão de sua formação e das intenções e efeitos das práticas institucionalizadas.

Buscando configurar a relação entre as competências de JP, podemos dizer que de acordo com o seu conhecimento lingüístico-comunicativo e seu compromisso com os alunos, a sua prática se configurava como um ato que se acredita neutro, descompromissado, uma vez que, segundo JP, os alunos são oriundos de uma classe social com pouco poder aquisitivo, e que, portanto, não aprenderiam inglês.

Retomando o nosso primeiro encontro, JP demonstrou interesse em participar de um curso de inglês que, segundo ele, o auxiliaria a aprimorar a sua conversação. Além disso, JP esperava conhecer técnicas para facilitar o ensino da língua estrangeira e trocar experiências (abril de 1997).

JP diz saber a língua em termos de gramática, *de explicar a língua*, mas não consegue manter uma conversa com uma pessoa, como também não consegue falar com seus alunos na língua-alvo.

Entendemos a fala de JP como indicativa de que a competência lingüístico-comunicativa e a competência profissional mantêm uma forte relação de interdependência. O pouco compromisso de JP com seus alunos no sentido de acreditar que eles “podem aprender uma LE” tem influência na sua competência lingüístico-comunicativa. Se eles não vão aprender a língua, JP não precisa se preocupar em ensinar. Há aqui um paradoxo importante. JP diz-se um profissional ativo e atuante e participa de uma associação de professores. Ao mesmo

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

tempo, ele nega esse saber aos alunos "de periferia". O seu compromisso profissional realiza-se com seus pares da profissão, mantendo com os alunos um relacionamento baseado na afetividade e cumprimento de uma obrigação de trabalho.

Triangulando o depoimento de JP (16/09/97) com os dados obtidos na entrevista com o professor-formador, podemos concluir que JP não teve realmente oportunidade de desenvolver competência lingüístico-comunicativa em seu curso de Letras onde o ensino/aprendizagem parece não ser um compromisso da instituição. O pouco caso com as disciplinas Prática de Ensino e Língua Inglesa se refletem diretamente no processo de formação do professor.

A precária competência lingüístico-comunicativa de JP mesclada a um processo de formação centrado na forma da língua tenha favorecido a preferência de JP em ensinar vocabulário.

JP, ao mesmo tempo em que está consciente de sua precária competência lingüístico-comunicativa, buscando aprimorá-la, conversando, escrevendo, falando de suas inseguranças, aponta o desinteresse do aluno em *não querer nada*. Interpretamos esse processo como uma projeção que o professor faz de suas próprias lacunas na formação acadêmica. Atribuir ao aluno o que, na verdade, é uma limitação muito provável do professor (não estamos nos referindo à co-responsabilidade de professor e aluno no processo ensino/aprendizagem) parece funcionar como uma desculpa ou um escudo que o

BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

professor usa para amenizar essas lacunas.

Ao considerar o aluno como receptor passivo de seu ensino, e ao ensinar a língua via listas de palavras, JP nega a si mesmo a possibilidade de ser um co-construtor do aprendizado de seu aluno e de seu aprendizado. Ao mesmo tempo em que JP sente-se fragilizado pela competência linguístico-comunicativa, não atuando como desejaria e não se vendo como profissional da área, oscila entre assumir nas escolas aulas de português e de inglês, completando, na maioria das vezes, a carga horária de português com algumas aulas de inglês. Isso se reflete, de uma maneira ou de outra, no seu compromisso consigo mesmo e com os alunos. Uma vez que se considera um professor despreparado dessa língua, JP tende a “culpar” os alunos pelo desinteresse em aprender inglês, esquecendo que ele mesmo atua como um desmotivador.

Considerando professores reais e não idealizados, podemos dizer que o que a academia propõe com relação às competências precisa ser discutido, não somente em projetos de formação continuada como, e principalmente, junto às instituições formadoras de novos professores. O contato com professores da rede pública de ensino tem propiciado essa constatação.

Daí para a ação, não é tarefa simples mas capital para que possamos alcançar o que desejamos e idealizamos para nós e nossos alunos. Sim, porque nesse processo, está o aluno, que sofre as consequências da formação inadequada dos professores.

Os dados revelaram que JP está em busca de crescimento das suas competências profissional e lingüístico-comunicativa, uma reforçando a necessidade da outra, uma se delineando pela outra.

Embora o fator detonador do ciclo de atividades que flagramos nesta tese seja a competência lingüístico-comunicativa percebida como insuficiente, logo após o início do curso de inglês na DE principia uma relação de despertar da competência profissional e gradualmente uma relação de interdependência entre elas vai se firmando.

Segundo JP, antes de participar do projeto, ele privilegiava o ensino de vocabulário para não ensinar gramática. Não havia pensado porque priorizava o ensino de vocabulário. A partir do contato com o grupo de professores na DE (curso de inglês) e com as interações ocorridas por conta das entrevistas, JP diz haver refletido sobre as suas aulas, encontrando uma explicação ou um sentido para ela. JP diz que ensina vocabulário porque acredita que aprender língua consiste em aprender uma palavra hoje, outra amanhã para formar frases. Para isso se concretizar, suas aulas são planejadas com base no ensino de vocabulário, quer via jogos, elaboração de cartazes ou tradução de textos. Segundo JP, perceber essa questão foi importante para a sua prática.

A partir de conversas acerca de sua prática, JP reconsidera a questão da **teoria** da academia, afirmando uma possível aproximação desde que ela não lhe seja imposta, como antes era

percebido por ele, mas negociadas, discutidas, sugeridas.

Na literatura, De Landsheere (1988) distingue dois tipos de formação em-serviço. Um deles estaria relacionado a uma continuação da formação inicial. O outro tipo, parece-nos ser esse aqui estudado, ou seja, o professor retoma questões importantes ligadas a sua profissão, além de buscar, se assim podemos dizer, o conteúdo daquilo que ensina. Cabe esclarecermos que não vemos jamais a formação inicial como um processo acabado, absoluto. Entendemos essa fase como aquela que propicia ao aluno- professor condições para desenvolver suas competências de ensinar a língua-alvo, além de já poder refletir sobre suas ações e sobre seu papel como educador, ou seja, de conhecer e desenvolver as outras competências.

Somamos a essas ações o fato de JP buscar conhecimento teórico acadêmico ao participar de um curso de verão em uma universidade paulista. Embora esse caminho não tenha sido completado, uma vez que JP desistiu do curso, vemos essa ação como indicativa da sua competência profissional.

4.6. AVALIAÇÃO DA ADEQUAÇÃO DA ANÁLISE DE ABORDAGEM DE ENSINAR

Nesta seção, tentaremos responder à terceira pergunta da tese: **Como podemos avaliar a adequação da análise de competências (como parte da análise de abordagem de ensinar Língua Estrangeira) de um professor enquanto procedimento para nos**

aproximarmos da configuração de suas competências para ensinar LE?

Essa pergunta está relacionada a questões metodológicas uma vez que através dela tentamos avaliar a adequação de um tipo de análise de abordagem como procedimento de formação de professores e/ou de pesquisa. Enquanto procedimento para nos aproximarmos das competências de ensinar de um professor, podemos dizer que a análise serviu a seus propósitos, principalmente quando somamos às observações e gravações de aulas as entrevistas com o professor-participante. Reconhecemos, de um lado, a gravação e transcrição de aulas como procedimentos potentes (Almeida Filho, 1999) para a reconstituição da raiz da prática do professor-participante, e de outro, a relevância das entrevistas no sentido de nos aproximarmos da configuração de competências, o foco desta pesquisa. Consideramos, por conta disso, as entrevistas como procedimento com grande potencial para a aproximação das competências do professor.

A análise de abordagem pode ser utilizada pelo próprio professor ou por um outro parceiro no início para o desvelamento da prática pedagógica e para a aprendizagem do procedimento em si. Esse desvelamento inicial constitui-se como força potencial para o professor iniciar um processo de mudança. Neste trabalho de pesquisa, como o nosso objetivo era o de configurar as competências de um professor em sua prática rotineira tendo com referência um modelo idealizado de competências, podemos dizer que a análise de abordagem de ensinar de JP foi fundante para o início dessa ação. Porém, a análise de abordagem utilizada como metodologia não somente possibilitou a aproximação das

competências do professor-participante como abriu caminhos para o professor refletir sobre a sua prática, percebendo, desse modo, sua importância no processo educativo.

Embora a competência mais evidenciada pela análise de abordagem de ensinar de JP, nesta pesquisa, tenha sido a competência lingüístico-comunicativa, estamos alertas para o fato de que não basta uma aula observada para o professor analista iniciar a sua análise dessa competência. Seguindo os níveis propostos pela escala adaptada por Lanzoni, podemos avaliar a competência lingüístico-comunicativa nas aulas de JP como estando no nível Preliminar 1 (nenhuma proficiência ou proficiência memorizada/formulaica). Considerando-se, no entanto, o exame de proficiência e sua participação no curso de inglês, o nível obtido foi o Preliminar 2 (proficiência elementar). Isso representa precavermo-nos em não tomar a competência materializada nas aulas gravadas como sendo o reflexo da sua competência lingüístico-comunicativa. Representa ainda constatarmos que um professor pode sonegar a seus alunos a pouca competência lingüístico-comunicativa que detém num dado estágio.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de buscar configurar, a partir da análise de abordagem de ensinar de um professor de LE (inglês) em serviço, uma equação de competências de ensinar desse professor. Entendemos que professores em desenvolvimento ensinam a partir de uma abordagem com competências múltiplas, desiguais e em fluxo. Embora o nosso foco de pesquisa não incluísse uma mudança na prática do professor-participante (JP) por ser uma pesquisa de diagnóstico e não de intervenção (Moita Lopes, 1996), podemos dizer que JP refletiu sobre a sua ação durante o período que durou a investigação. Entendemos, com base nessa evidência, que a pesquisa de diagnóstico, por envolver um processo de interação entre o professor e o pesquisador, apresentou um afluente indireto de intervenção. Podemos dizer, portanto, que as entrevistas, com o objetivo de tentarmos configurar as competências de JP, serviram paralelamente a outros propósitos. Dizemos isso por pressupor que qualquer processo que envolva reflexão e mudança via interação não pode prever os afluentes que podem surgir no percurso. Isso, para nós, representa a possibilidade de mudanças não controláveis oriundas no processo de interpretação de pistas que vamos levantando dos registros. Reforçamos aqui a idéia de que a análise de abordagem de ensinar JP foi fundante para o início de nossa ação. A análise de abordagem não somente possibilitou a aproximação das competências do professor-participante como abriu caminhos para o professor refletir sobre a sua prática, percebendo, desse modo, sua

importância no processo educativo.

Tomamos como pressuposto, para este trabalho de pesquisa, a existência de uma **configuração ideal de competências** aceita não somente pelo professor-participante desta tese mas também por professores pesquisadores aqui reunidos na seção de dados secundários e ainda na bibliografia específica sobre formação de professores (Figueiras dos Reis, 1991; Almeida Filho, 1993, 1999; Abrahão, 1996; Alvarenga, 1999; Paiva, 1997; Mello, 1987; Pereira, 1988; Rios, 1995 entre outros) o que nos permite reconhecer uma validade desse construto das competências. A essa configuração idealizada de competências buscamos correlacionar uma configuração de competências manifestada na **prática rotineira** de um professor de inglês em serviço.

No caso desta pesquisa, podemos dizer a pouca/precária¹⁵ competência lingüístico-comunicativa de JP tem um papel decisivo em sua prática de modo que JP opte por ensinar aquilo que sabe: vocabulário. Um outro efeito oriundo de sua competência lingüístico-comunicativa diz respeito a sua imagem enquanto professor de LE. Por entender que o professor de LE precisa “saber“ a língua que ensina, JP sente-se longe de ser um professor ideal. Como as competências estão inter-relacionadas, JP conta com as suas competências implícita e profissional para “manter-se” na profissão.

A competência lingüístico-comunicativa de JP apresenta-se bastante diferente daquela

¹⁵ Salientamos o uso de vários adjetivos empregados por nós e por outros pesquisadores para caracterizar a

proposta pela academia e pelo próprio JP. JP diz não ter tido uma boa formação na universidade em termos de competência lingüístico-comunicativa. Suas aulas são baseadas no ensino do vocabulário descontextualizado. Os materiais usados como insumo são jogos de bingo, confecção de cartazes e tradução de textos. Se há uma construção ideal de ser professor de LE, um aspecto que inegavelmente contribui para esse ideal é a competência lingüístico-comunicativa do professor (Giuliano,1994).

Abrahão (1996) aponta para uma questão importante em LA ao destacar a competência lingüístico-comunicativa como o carro-chefe das competências. No caso de professores em serviço que vêm atuando em sala de aula com pouca competência na língua, este trabalho mostrou que podemos iniciar o processo de reflexão sobre a prática por outras competências e eventualmente culminar na busca de um aperfeiçoamento na língua.

Se é mister que o professor de LE tenha bem desenvolvida a sua competência lingüístico-comunicativa é preciso que o trabalho inicie bem antes de seu ingresso na universidade. Sabemos que os sete anos escolares por que passa o aluno brasileiro pouco significa em termos de competência lingüístico-comunicativa (Celani, 1994). Esse mesmo aluno, ao concluir o curso de Letras, continua apresentando pouca competência na língua. É como se ficasse restrito à universidade o compromisso de ensino/ aprendizagem de LE.

A competência implícita - instalada e historicamente construída - de JP parece permear

competência lingüístico-comunicativa : pouca, precária, insuficiente, limitada, inadequada e frágil.

amplamente a sua prática, seja via modelos obtidos nas oficinas pedagógicas seja via anti-modelos de seus professores na vida estudantil. JP diz não ter experimentado um processo de formação que o levasse a se perceber enquanto educador uma vez que na faculdade repetia modelos de seus professores como dogmas. Essa **repetição acrítica de modelos** ou **conteúdos imutáveis** que parece guiar as práticas pedagógicas dos professores tem sido enfaticamente discutida na literatura acerca da formação do educador (Consolo, 1990; Machado, 1992; Cunha, 1992; Almeida Filho, 1993; Kincheloe, 1993; Reeves, 1993; Myers, 1993; Freire, 1995; Gómez, 1997; Basso, 1998; Campos e Pessoa, 1998 entre outros).

Afirmamos serem as teorias formais “aparentemente” de outros porque na verdade muitas dessas teorias formais já se encontram dispersas na prática pedagógica do professor, ou seja, as teorias informais do professor em formação (competência implícita) integram-se àquelas ensinadas na universidade.

Considerando a competência teórica como aquela que o professor busca nos resultados de pesquisa de outros, e que já articula de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que sabe e sabe explicar (competência aplicada), podemos dizer que a competência teórico-aplicada de JP apresenta, na equação pictórica, uma configuração bastante diferente do modelo ideal de competências aqui apresentado. A competência teórica de JP é baseada na repetição ou rejeição de modelos. A teoria para ele, no início de nossos encontros, é a teoria de outros, distante de sua realidade e da de seus alunos. Essa

concepção acerca das teorias acadêmicas sofre alteração durante o projeto de educação continuada. Em última entrevista, JP diz desejar conhecer alguma teoria formal desde que não lhe fosse imposta, o que podemos vislumbrar como uma possibilidade de aproximação entre academia e escola. O que parece ocorrer, na verdade, nesses dois cenários, é um distanciamento entre o que é produzido na academia e o que é produzido na sala de aula, pelo menos na área da LA cuja teorização emerge de questões oriundas da prática. Há que se considerar, ainda, uma cultura profissional que supervaloriza, por um lado, o conhecimento produzido na academia e, por outro lado, a exclui (Fiorentini, Souza Jr. E Melo, 1998). Os autores referem-se à tensão entre os saberes acadêmicos e os saberes dos professores.

Se a competência teórica possibilita ao professor crescer na capacidade de compreender as tendências atuais do processo de ensino e aprendizagem (Almeida Filho, Caldas e Baghin, 1993), é mister que ela seja discutida já na formação inicial do professor, de modo que essa competência interaja com a sua competência implícita. Daí ressaltarmos a necessidade da competência implícita ser trazida à tona nas discussões realizadas na fase pré-serviço.

Quanto aos programas de educação continuada, o nosso trabalho revelou a importância do conhecimento implícito que trazemos para nossas práticas pedagógicas. Se desconhecido, esse conhecimento instalado contribuirá para a opacidade da prática e resistência a possíveis mudanças (Gimenez, 1994; Araújo, 1995; Blatyta, 1995).

Apesar de seu engajamento em uma associação de professores, seu compromisso direto com os alunos, antes de sua participação do projeto de educação continuada, no que diz respeito ao acesso ao saber fica comprometido. Conforme já dissemos, o contato com o projeto de educação continuada favoreceu uma reflexão maior acerca da expectativa de JP, anteriormente limitadora, quanto a seus alunos. Porém, isso não implicou mudança em sua prática em termos de modos de “experienciar” a LE, uma vez que a competência lingüístico-comunicativa de JP se manteve.

A análise dos dados mostrou que a competência lingüístico-comunicativa e a competência profissional mantêm uma forte relação de dependência. O pouco compromisso de JP com seus alunos no sentido de acreditar que eles “não querem aprender uma LE” tem influência na sua competência lingüístico-comunicativa. Se eles não vão aprender a língua, JP não precisa se preocupar em ensinar, não precisa “saber “ inglês.

Ao se comprometer com um processo de aprimoramento de sua competência lingüístico-comunicativa, JP está concomitantemente evidenciando outras competências. Neste estudo os dados apontam para a saliência da competência profissional. Consideramos a competência profissional **macro-dinamizadora** das relações que ocorrem entre as competências.

A competência profissional, por englobar o que motiva o professor a persistir na profissão, a buscar caminhos alternativos, a trocar experiências com os colegas e com a academia

(competência teórica) pode servir de alavanca inicial no processo de conhecimento da prática. O professor faria escolhas porque conhece as opções e não porque apenas repete ou desconhece outras possibilidades de ação. A contradição continuaria fazendo parte do dia-a-dia, desta vez vista como processo que se faz presente porque pensamos, porque agimos. Sabemos que nossas ações - o fazer - nem sempre correspondem à maneira como pensamos ou dizemos - o dizer. Entre o dizer e o fazer haverá uma distância. O que nos parece importante afirmar, com base em Freire (1995) é que esse distanciamento não diminuirá se mantivermos modelos implícita e explicitamente transmitidos. Explicar porque ensina como ensina (competência aplicada) levaria o professor à compreensão de sua formação e das intenções das práticas institucionalizadas, conforme já dissemos.

Para que o professor possa caminhar rumo à reflexão e entendimento de sua prática é preciso que, além de melhores condições salariais e de trabalho, ele também seja escutado durante a sua formação inicial e continuada. As idéias, hipóteses e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) dos professores, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles, do contrário, estaremos envolvidos num processo de *pseudo-superação* da prática (Vasconcellos, 1996).

Os que trabalham na área de formação de professores não podem esperar mudanças na atuação do professor se não mudarem a sua forma de atuar junto a eles. Para que possamos colaborar na construção de novos conhecimentos e de novas ações é preciso

partir daquilo que o professor sabe, é preciso conhecer as forças que atuam em sua abordagem de ensinar (Almeida Filho, 1993). Cabe destacar, nesse momento, a contribuição da pesquisa realizada por Freire (1989) quanto à competência comunicativa do professor. Segundo a autora, os professores de LE que participaram da pesquisa apresentaram diferentes definições acerca dessa competência.

Assim como JP apresenta uma configuração de competências diferente da proposta pela academia e por ele mesmo, encontramos outros trabalhos de pesquisa (Freitas, 1996, Consolo, 1990, 1996 e Filgueiras dos Reis, 1991) que apontam para uma configuração de competências de ensinar aproximada a de JP.

Se as pesquisas em LA têm mostrado que o aluno de Letras é concebido como um receptor de técnicas de ensinar, este estudo reforça essa concepção através dos depoimentos de JP e de outros professores do curso de inglês na DE. Não é de causar surpresa que a competência que sustenta a prática de JP seja a implícita, cuja análise mostrou que há fragmentos de teorias acadêmicas inferidas por JP.

Considerando-se a formação, em serviço, de professores cujas competências estão temporariamente distantes do ideal, cabe à academia envidar esforços no sentido de recuperar o conhecimento do professor para a partir daí buscar junto aos professores caminhos alternativos para um prática que reproduz porque não é conhecida.

A competência profissional mostrou-se ser um caminho pelo qual podemos, pesquisadores e professores, buscar um maior entendimento da prática pedagógica. Os esforços de JP rumo ao que ele idealiza como professor de LE são percebidos em suas ações. Primeiramente, destacamos o fato de JP buscar conhecimento teórico acadêmico ao participar de um curso de verão em uma universidade paulista. Embora esse caminho não tenha sido completado, uma vez que JP desistiu do curso, vemos essa ação como indicativa de que a sua competência profissional o move em busca de caminhos outros. A busca de competência teórica, nesse caso, chocou-se com a competência implícita de JP. Como não houve aproximação entre essas duas competências (competência aplicada) a tentativa reverteu em aparente fracasso: JP abandona o curso.

Uma outra ação indicativa de seu compromisso com a sua profissão ação essa realizada durante o projeto de educação continuada (considerada outra ação movida pela sua competência profissional) foi a assinatura de uma revista norte-americana. JP diz sentir-se motivado no sentido de aprofundar seus conhecimentos em inglês, desse modo, fortalecendo sua imagem como professor que sabe a língua que ensina.

A consciência profissional de JP, assim entendemos, tece a teia das relações entre as competências, é ela que “mexe” e desloca do aparente conforto as suas competências lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e implícita, essa última funcionando como uma espécie de coringa na configuração que vai se delineando. Na (quase) ausência de uma das competências a competência implícita se fortalece e se destaca no conjunto.

Entendemos que a colaboração entre professores e pesquisadores deve fazer parte da agenda daqueles que pretendem estudar o processo de educação de professores. Dissemos no início desta tese que os professores buscam desenvolver-se enquanto profissionais e que a maneira como o professor dá continuidade a sua formação freqüentemente não corresponde àquela proposta pela academia. Tomando essa afirmação como verdadeira, entendemos que o diálogo entre professores e pesquisadores tem um lugar bastante decisivo na pesquisa em LA. Considerar o corte sincrônico das competências de ensinar de um professor mostrou-se ser um forte aliado na interação em que apostamos.

Afirmamos, também, ter sido esta uma tarefa complexa e especial, vibrante e conflituosa. A complexa e especial tarefa de estarmos interagindo com professores apresentou-se, muitas vezes, conflituosa uma vez que a busca da configuração de suas competências de ensinar não pode ser construída isolada de fatores ou forças que atuam na prática pedagógica. A análise por nós realizada trouxe à baila aspectos importantes acerca da formação pré-serviço e em serviço que precisam ser (re)considerados e (re)discutidos nos programas de formação. Se os programas de formação em serviço têm focalizado a reflexão da prática pedagógica, é preciso que a formação inicial **potencialize** o professor rumo à reflexão (Pereira, 1988).

Propomos, com base no processo por nós vivenciado, que outras descrições ou materializações de competências de ensinar sejam realizadas, dessa feita em contextos

outros para que possamos expandir o quadro teórico que temos buscado formar em nossa área de atuação.

De igual importância, destacamos a urgência de um exame cuidadoso do curso de Letras. Salientamos a necessidade da inclusão de disciplinas que favoreçam o conhecimento das competências do **aluno** ingressante no curso para que esse conhecimento **inicial** possa ser explicitado e re(significado) **ao longo** de sua formação. Entendemos que **a competência profissional** se fortalecerá já no processo inicial de formação do professor e poderá alavancar o compromisso indispensável à profissão de ser professor.

SUMMARY

Based on the teaching approach analysis of a Foreign Language teacher (English) in an in-service context, we have aimed at a configuration and interrelationship of a participant teacher's competencies utilizing the model of developed competences presented by Almeida Filho (1993, 1999). The frequent contact with teachers of English, be it face-to-face or at a distance, led to the initial discussion about the participant teacher's linguistic-communicative competence. However, the setting initially obtained in the context with the participant teacher motivated the inclusion of the other competences of the set foreseen, namely: the linguistic-communicative competence, the implicit competence, the theoretical competence, the applied competence and the professional competence.

The data collected for this ethnographic-based research are made up, mainly, of recordings and transcriptions of the participant teacher's lessons and interviews given by the participant teacher.

The analysis thus obtained indicates an interplay of the various competences in the participant teacher's practice and also that a cycle of reflection towards change may be initiated with any one of the recognized competences. The analysis also made evident that there is a precedence or priority relationship among the competences showing the salience of the professional competence now considered as macro-dynamizer of the development of the other competences.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula. Tese de doutorado, UNICAMP, 1996.

"A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco de Pesquisa na Formação do Professor de Língua Estrangeira". **Revista Contexturas**, v.1, 49-54, 1992.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 1993.

"O Professor de Língua Estrangeira Sabe a Língua que Ensina? A Questão da Instrumentalização Lingüística". **Revista Contexturas**, v.1, 77-85, 1992.

(a) "A Abordagem Orientadora da Ação do Professor". In: Almeida Filho, J.C.P (org.) Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira, Campinas: Pontes, 1997.

(b) "Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira" **APLIEMGE: Ensino & Pesquisa**, v.1, 29-41, 1997.

(c) "O Conceito de Nível Limiar no Planejamento da Experiência de Aprender Línguas". In: Almeida Filho, J.C.P e Lombello L.C. (orgs.) O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1997.

“Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira”. In: Almeida Filho, J.C.P. O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, CALDAS, L. R. , BAGHIN, D.C.M. “ A Formação Auto-Sustentada do Professor de LE ”. **APLIESP Newsletter**, n.2, junho, 1993.

ALVARENGA, M.B. “Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com Reconhecido Nível Teórico em Linguística Aplicada”. In: Almeida Filho, J.C.P. O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, 1999.

ARAÚJO, J. P. Um Programa de Auto-Educação para Professores de Português como Segunda Língua. Dissertação de mestrado, UFRJ, 1995.

BARCELOS, A.M.F. A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras. Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1995

“A Cultura de Aprender Línguas”. In: Almeida Filho, J.C.P. O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, 1999.

BARTON, D. Literacy: an introduction to the ecology of written language. Blackwell Publishers Oxford, & Cambridge, 1994.

BASSO, I.S. “Significado e Sentido no Trabalho Docente”. **Caderno CEDES: O Professor e o Ensino: Novos Olhares**. n.44, 19-32, abril 1998.

BERNS, M. Contexts of Competence: Social and Cultural Consideration in Communicative Language Teaching. Plenum Press, 1990.

- BLATYTA, D. F. Estudo da Relação Dialógica entre a Conscientização Teórica e o Habitus Didático de uma Professora num Percurso de Mudança de sua Abordagem de Ensinar. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1995.
- BOLITHO, R. "Language Awareness on Teacher Training Courses". In : Explorations in Teacher Training - problems and issues - Tony Duff ed., Longman House, Burnt Mill Harlow, pp. 73-84, 1988.
- BOURDIEU, P. Language and Symbolic Power. Oxford Polity Press, 1991.
- BREZINKA, W. "Competence as an Aim of Education: IN: Spiecker, B. & Straughan, R. (eds.) Philosophical Issues in Moral Education and Development. Milton Keynes, Open University Press, 1988.
- BROADY, E. "You Are Your Own Best Resource: promoting confidence and autonomous learning in the teacher education at a distance: a case study". In: Howard, R. & Mcgrath, I (eds.). Distance Education for Language Teachers. Multilingual Matters LTD, 1995.
- CALIL, R. "Teacher Education in TEFL: a historical perspective". **APPLIESP Newsletter**, setembro, 1992.
- CAMPBELL, R. e WALES, R. "The Study of Language Acquisition". In: Lyons, J. (org.) New Horizons in Linguistics. Harmondsworth. Middlesex. Penguin Books, 1970.
- CAMPOS, S. e PESSOA, V.I.F. "Discutindo a Formação de Professoras e de Professores com Donald Schön ". In Geraldi C.M.G., Fiorentini, D. e Pereira, E.M.AP. (orgs.). Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- CANALE, M. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". In: Richards, J. e Schmidt, R. (orgs.) Language and Communication. London: Longman, 1983.

- CANALE, M. e SWAIN, M. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". **Applied Linguistics**, v.1(1): 1-47, 1980.
- CARDOSO, R.C. T. Jogar para Aprender Língua Estrangeira na Escola. Dissertação de mestrado. Campinas:UNICAMP, 1996.
- CARR, W. e KEMMIS, S. Becoming critical: Education, Knowledge, and Action Research. Lewes, Falmer Press, 1986.
- CAVALCANTI, M.C. "Collusion, Resistance, and Reflexivity: Indigenous Teacher Education in Brazil", 1996.
- _____. "O Discurso do Professor de Línguas: implicações para a formação do professor." Mesa-redonda- Método e Discurso do Professor. **Simpósio Interuniversitário**. Unicamp e PUCSP, 03-04/1990 (mimeo).
- CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L.P. "Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. 17:133-144, 1991.
- CAZDEN, C. B. "Contributions of the Bakhtin Circle to 'Communicative Competence' ". **Applied Linguistics**,v.10, n.2, 1989.
- CELANI, M. A. A. "As Línguas Estrangeiras e a Ideologia Subjacente à Organização dos Currículos da Escola Pública". **CLARITAS**, São Paulo 1(1):9-19,1994.
- CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.:MIT Press, 1965.
- CLARKE, M.A "The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse". **TESOL Quarterly**, 28 (1): 9-26, 1994.
- CONSOLO, D.A. O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1990.

-
- Classroom Discourse in Language Teaching: a study of oral interaction in EFL Lessons in Brazil. Tese de doutorado, The University of Reading, 1996.
- COWAN, J. "The Advantages and Disadvantages of Distance Education". In: Howard, R. & Mcgrath, I (eds.). Distance Education for Language Teachers. Multilingual Matters LTD, 1995.
- CUNHA, W.M. Reflexões sobre o Papel da Reflexão na Educação de Professores de Inglês como Segunda Língua. Dissertação de Mestrado, PUC São Paulo, 1992.
- DE LANDSHEERE, G. "Concepts of Teacher Education". In: The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, edited by Michael J. Dunkin: 77-83, Pergamon Press, 1988.
- DEMO, P. Educar pela Pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DEWEY, J. Como Pensamos. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1933, ed.1965.
- DIAS-da-SILVA, M.H.G.F. "O Professor e seu Desenvolvimento Profissional: Superando a Concepção do Algoz Incompetente". **Caderno CEDES** O professor e o Ensino: Novos Olhares: n.44, 33-45, abril 1998.
- DICKEL, A. "Que Sentido há em se Falar em Professor-Pesquisador no Contexto Atual? Contribuições para o Debate". In Geraldi C.M.G., Fiorentini, D. e Pereira, E.M.AP.(orgs.). Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ERAUT, M. "Inservice Teacher Education". In: The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, edited by Michael J. Dunkin. 730-743. Pergamon Press, 1988.

ERICKSON, F. "Qualitative Methods in Research on Teaching". In: M.C. Wittrock(ed.) Handbook of Research on Teaching. N.Y: MacMillan Publishing Co, 1986.

_____ "Research Currents: Learning and Collaboration in Teaching"
Language Arts. março, 1989.

ESTRELA, A. "Dos Modelos de Formação de Professores por Competências ao Projecto Foco". In: Estrela, A, Pinto, M. Silva, I. L., Rodrigues, A, Pinto, P. R. Formação de Professores por Competências- Projecto Foco(Uma experiência de formação contínua). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

FAUSTINONI, L.E. A Aprendizagem do Professor : Um Processo de Significação. Dissertação de Mestrado, PUC São Paulo, 1995.

FÉLIX, A. Crenças de duas Professoras de uma Escola Pública sobre o Processo de Aprender Língua Estrangeira. Dissertação de mestrado:UNICAMP, 1998.

FILGUEIRAS dos REIS, M. R. " Características Metacompetentes do Professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira ". **Revista Contexturas**, v.1: 71-76, 1992.

_____ Uma Análise da Disciplina Prática de Ensino de Inglês nas Instituições de Ensino Superior do Norte do Paraná. Dissertação de Mestrado, PUC SP, 1991.

FIORENTINI, D. SOUZA Jr., A. J. e MELO, G. F. A. "Saberes Docentes: Um desafio para Acadêmicos e Práticos". In: Geraldi C.M.G., Fiorentini, D. e Pereira, E.M.AP.(orgs.). Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FREIRE, A M. F Communicative Competence as the Goal of Foreign Language Teaching: Teachers' theoretical framework and classroom practice. Tese de doutorado, University of Pennsylvania, 1988.

- FREIRE, M.R. Teoria e Prática no Processo de Educação do Professor de Inglês como LE. Dissertação de mestrado, UFRJ, 1994.
- FREIRE, P. Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- _____ Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREITAS, M.A. Uma Análise de Primeiras Análises de Abordagem de Ensino do Professor de Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1996.
- GARCÍA, C. M. "A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In: Nóvoa, A (coord.). Os Professores e a sua Formação. Publicações Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1992.
- GATTI, B. Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GEBHARD, J.G. "Awareness of Teaching: Approachs, Benefits, Tasks". **English Teaching Forum**, 30(4), 2-7, 1992.
- GILROY, P. "Reflections on Schön: an epistemological critique and a practical alternative". In: International Analyses of Teacher Education, edited by Peter Gilroy & Michael Smith, Abingdon: Carfax, 1993.
- GIMENEZ, T. Learners Becoming Teachers. An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Tese de Doutorado. Lancaster: Lancaster University, 1994.
- GIROUX, H. Escola Crítica e política Cultural. (tradução de Dagmar M. L. Zibas) São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

- GIULIANO, M. S. M. A. Estratégias e Reações de uma Professora de Língua Estrangeira em Momentos de Dúvidas em Sala de Aula. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 1994.
- GÓMEZ, A. P. "O Pensamento Prático do Professor – a formação do professor como profissional reflexivo". In: António Nóvoa (coord.) Os Professores e a sua Formação. Publicações Dom Quixote, Portugal, 1997.
- GOODMAN, J. "Reflection and Teacher Education: A case study and theoretical analysis. **Interchange** 15/3: 9-25. The Ontario Institute for Studies in Education, 1984.
- GOODSON, I.F. "Forms of knowledge and Teacher Education". In: International Analyses of Teacher Education, edited by Peter Gilroy & Michael Smith, Abingdon: Carfax, 1993.
- GRIFFITHS, M. TANN, S. "Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories". **Journal of education for teaching**, v.18, n.1: 69-84, 1992.
- HALLIDAY, M.A K. "Language Structure and Language Function". In: Lyons, J. (org.) New Horizons in Linguistics. Harmondsworth. Middlesex. Penguin Books, 1970.
- HANDAL, G. e LAUVAS, P. Promoting Reflective Teaching. London:SRHE, 1987.
- HYMES, D.H. "On Communicative Competence". In: Pride, J.B. & J.Holmes (eds.) Sociolinguistics. Middlesex: Penguin Books, 1972.
- HOFFMAN, J. Contos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- HOUSTON, W. R. "Competency-Based Teacher Education". In: The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, edited by Michael J. Dunkin, Pergamon Press, 1988.
- HUTMACHER, W. "Key Competencies in Europe". **European Journal of Education**. v.32, n.1, 1997.
- IVANIC, R. "Collaborative Research: enriching the contribution or contaminating the data?" **CRILE**, Lancaster University, 1994.
- KINCHELOE, J.L. Teachers as Researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment. London the Falmer Press, 1993.
- LANZONI, H. P. Percepção de fossilização e Fatores Associados na Interlíngua de Brasileiros Adultos Aprendendo Inglês. Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1998.
- LIBERALI, F. C. O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor. Dissertação de Mestrado, PUC São Paulo, 1994.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 1996.
- LYONS, J. "On Competence and Performance and Related Notions". In: Brown, G., Malmkjaer, K. e Williams, J. Performance & Competence in Second Language Acquisition. Cambridge: CUP, 1996.
- MACHADO, R.O.A. A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Alguns Subsídios para a Formação do Professor. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1992.
- MAGALHÃES, M.C.C. "Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento do Professor". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.23: 71-78,1994.
- MARIANI, L. "Some Guidelines for Teacher Training Programmes". In: Susan Holden (ed.) Teacher Training. Hong Kong: Modern English Publications, 1987.

MELLO, G. N. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1987.

Construção de um Instrumento para Avaliação da Competência do Professor por meio da Observação da Interação Professor-Aluno. Dissertação de mestrado, PUC/São Paulo, 1974.

MENEZES de SOUZA, L.M.T. The Mirror and the Lamp : some light on teachers' Reflections. Conferência proferida na IX JELI , Taubaté, São Paulo, 1995.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos Processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, M.G. O Saber e o Poder do Professor de Línguas: Algumas implicações para uma formação crítica. Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1990.

“Contribuições da Pesquisa na Sala de Aula de Línguas para a Formação do Professor de Língua Estrangeira”. *Contexturas*, n.1: 65-76, 1992.

MYERS, M. “To Boldly go ... “ In: Edge, J. & Richards, K. (eds.) Teachers Develop Teachers Research: papers on classroom research and teacher development. Heinemann, 1993.

NANCE, D. & FAWN, R. “Teachers’ working knowledge and training: The Australian agenda for reform of teacher education“. **Journal of Education for Teaching**, v.19, n.2: 159-173, 1993.

NÓVOA, A (coord.) Os Professores e a sua Formação. Publicações Dom Quixote, Portugal, 1997.

“Os Professores e as Histórias da sua Vida””. In: Nóvoa, A (Org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto editora, 1995.

- _____. "Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema". In: Serbino, R.V et alii (orgs.) Formação de Professores. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.
- _____. "Action Research in the Language Classroom". In: Richards, J.C. e Nunan, D. (eds.) Second Language Teacher Education. Cambridge: CUP, 1990.
- OJA, S. N. e SMULYAN, L. Collaborative Action Research: A developmental approach. London: The Falmer Press, 1989.
- ORTENZI, D. I. B. G. A Prática da Reflexão num Curso de Formação de Professores de Língua Estrangeira. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1997.
- PAIVA, V. L. M. O. "A Identidade do Professor de Inglês". **APLIEMGE: Ensino & Pesquisa**. v. 1, n.1:9-17, 1997.
- PATROCÍNIO, E. M. F. Repensando o Conceito de Competência Comunicativa no "Aquecimento" da Aula de Português-Língua Estrangeira: Uma perspectiva estratégica. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.
- _____. "Uma Releitura do Conceito de Competência Comunicativa". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, (26):17-35, 1995.
- PEREIRA, R. C. B. A Questão da Competência Técnica e do Compromisso Político do Professor do Curso de Formação de Professores. Tese de doutorado, UFRJ, 1988.
- PERRATON, H. "Distance Education for Teacher Training". In: Howard, R. & Mcgrath, I (eds.). Distance Education for Language Teachers. Multilingual Matters LTD, 1995.
- PERRENOUD, P. Construire des Compétences dès l'école. Paris: ESF ed., 1997.

PICA, T. "Questions from the Language Classroom: Research Perspectives". **TESOL Quarterly**, v.28, n.1, 1994.

PINTO, P.R. "Um Exemplo de Aplicação à Formação de Professores do "Ciclo Preparatório". In: Estrela, A, Pinto, M. Silva, I. L. Rodrigues, A Pinto, P.R. Formação de Professores por Competências-projecto foco (uma experiência de formação continua). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

PRABHU, N.S. "There is no Best Method - Why?" **TESOL Quarterly**, 24(2): 161-176, 1990.

_____ Procedural Syllabuses. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 18th Regional Seminar, 1983.

_____ "The Dynamics of the Language Lesson". **TESOL Quarterly**. 26(2):225-242, 1992.

RAMANI, E. "Theorizing from the Classroom". **ELT Journal**, 41/1: 3- 11, 1987.

REEVES, N. "Introductory Address: classroom research in the quality versus quantity debate." In: Edge,J. & Richards, K. (eds.) Teachers Develop Teachers Research: papers on classroom research and teacher development. Heinemann, 1993.

RICHARDS, J.C. "The Dilemma of Teacher Education in Second Language Teaching. In: Richards, J.C. e Nunan, D. (eds.) Second Language Teacher Education. Cambridge: CUP, 1990.

RICHARDS, J.C. e LOCKHART, C. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge: CUP, 1994.

- RIOS, T. A. Ética e Competência. São Paulo: Cortez, 1993.
- RODRIGUES, A e ESTEVES, M. A Análise de Necessidades na Formação de Professores. Portugal: Porto Editora, 1993.
- ROPÉ, F. e TANGUY, L. Introdução. In: Ropé, F. e Tanguy, L. (orgs.) Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.
- SANTOS, J.B.C. A Aula de Língua Estrangeira (inglês) modulada pelo Livro Didático. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- SAVIANI, D. “Os Saberes Implicados na Formação do Educador”. In: Bicudo, M.A V. e Silva Jr. C. A (orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Fundação editora da UNESP: 145-155, 1996.
- SAVIGNON, S. J. “Communicative Language Teaching: State of Art”. *TESOL Quarterly*, 25/2:261-277, 1991.
- SCARAMUCCI, M. V. R. “CELPE-BRAS: Porque um exame comunicativa”. Trabalho apresentado na mesa-redonda CELPE-BRAS: o exame de proficiência e o ensino de português como LE. Seminário Regional – MERCOSUL, 1994.
- SCHNETZLER, R.P. “Prefácio”. In: Geraldi, C.M.G., Fiorentini, D., Pereira, E.M.A. (orgs.) Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SCHÖN, D.A. The Reflective Practitioner: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.
- SELIGER, H.W. e SHOHAMY, E. Second Language Research Methods. Oxford: OUP, 1989.

SILVA, D. B. Percepção Crítica do Processo de Ensino de Leitura: Uma Pesquisa-Ação, Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1995.

SMITH, R. "Theory: An entitlement to understanding. **Cambridge Journal of Education**, v.22, n.3: 387-398, 1992.

SOMEKH, B. "Quality in Educational Research – the contribution of classroom teachers". In: Edge, J. & Richards, K. (eds.) Teachers Develop Teachers Research: papers on classroom research and teacher development. Heinemann, 1993.

SORDI, M.R. L. "A Centralidade da Avaliação nos Processos de Inovação Curricular. Ação Mediadora do educador". **Archètypon**, v.1 n.1: 155-167, 1992.

SOUZA, V. de A Formação em Serviço do Professor de Inglês da Rede Estadual – construindo atitudes reflexivas. Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1998.

STERNFELD, L. Aprender Português-Língua Estrangeira em Ambiente de Estudos sobre o Brasil: A Produção de um Material. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1996.

STUBBS, M. Educational Linguistics. Basil Blackwell Inc., New York, 1986.

TELLES, J. Being a Language Teacher: stories of critical reflection on language and Pedagogy. University of Toronto, Canadá, 1996.

VAN LIER, L. "Some Features of a Theory of Practice". **TESOL Journal**, (4) 1:6-10, 1994.

_____ "Apply Within, Apply Without?" In: **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n.1: 95-105, 1997.

- VASCONCELOS, M. L. M. C. A Formação do Professor de Terceiro Grau. São Paulo: Pioneira, 1996.
- VASCONCELLOS, C. S. "Perspectivas de Superação da Avaliação Classificatória e Excludente". **Cadernos Pedagógicos**, n.5: 91- 117, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes Ed., 1991.
- WALLACE, M. Training Foreign Language Teachers: a reflective approach. Cambridge: CUP, 1991.
- WIDDOWSON, H. G. Aspects of Language Teaching Oxford: OUP, 1990.
- WOODS, D. Teacher Cognition in Language Teaching: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: CUP, 1996.
- WUBBELS, Th. & KORTHAGEN, F.A.J. "The Effects of a Pre-Service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teachers. **Journal of Education for Teaching**. v.16, n.1, 1990.
- ZEICHNER, K.M. "Para além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico". In: Geraldi, C.M.G., Fiorentini, D., Pereira, E. M. A (org.). Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: 207-236, 1998.
- _____. "Alternative Paradigms of Teacher Education". **Journal of Teacher Education**, v. 34, n.3: 3-9, 1983.
- ZEICHNER, K. M. e LISTON, D. P. Reflective Teaching: an introduction. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

Anexo 1

Encontro com os professores de Inglês durante uma oficina pedagógica na Delegacia de Ensino

Os professores de Inglês e eu tivemos nosso primeiro contato no dia **18 de abril de 1997** por conta da Oficina Pedagógica realizada em uma das Delegacias de Ensino de Campinas. Alguns desses professores já conheciam a proposta de meu Projeto inicial sobre educação a distância. Expliquei o projeto para aqueles professores que não o conheciam e questionei, de maneira informal, a não participação dos professores na proposta anterior, como por exemplo, o que teria representado um obstáculo para a participação.

Os professores, uma vez mais, declararam a importância do projeto de educação continuada de análise da própria prática, e ressaltaram a sua insegurança devido à dificuldade em falar Inglês, o que culminou em uma solicitação de um curso de Inglês pela parte dos professores. Ainda neste dia, gentilmente cedido pela Professora Leda Queiroz, responsável pelas oficinas pedagógicas de Inglês, conversamos sobre a expectativa do grupo em relação ao curso por eles solicitado.

Perguntei-lhes, conforme escrevia na lousa: *What do you expect from your course? This course?* (O que vocês esperam do curso de Inglês?). Os professores, em grupos, responderam:

Grupo 1:

- . to practice the conversation ¹.
- . to know the new technics.

¹ Manterei o texto escrito pelos professores.

- . pronúncia das palavras.
- . como trabalhar o texto ou livro didático com o aluno.
- . praticar listen, speak, read, write / técnicas de motivação.
- . técnicas de motivação.

Grupo 2:

- . nós esperamos desenvolver nossa conversação, gramática, trabalhos diversificados em sala de aula com alunos.
- . aprender novos métodos para aplicar aos alunos, saindo da rotina (texto e gramática) .
- . poder falar com os alunos a maior parte da aula em inglês.
- . músicas – peças de teatro.
- . sentir segurança para conversar, uma vez que o vocabulário já conhecemos.
- . aprender técnicas para educar o ouvido a compreender o que se escuta.

Grupo 3:

- . conhecer técnicas para facilitar o ensino da língua estrangeira.
- . trocar experiências.
- . dificuldades
- . fazer com que o aluno se interesse pela língua (ensino-aprendizagem).
- . falta material didático.
- . tempo em sala de aula.
- . fazer com que o aluno perceba a importância do conhecimento da língua estrangeira.
- . pouca importância dada a matéria por ser atividade (no 1º grau)² e por não estar na grade curricular de todas as séries.

Em seguida, fizemos uma atividade intitulada What sort of language learner are you ?(Que tipo de aprendiz você é?). Escrevi algumas perguntas referentes ao tema e mostrei-lhe em forma de cartaz ao mesmo tempo em que lia. O apoio visual seguido quase que paralelamente ao que eu falava servia como um estímulo para o professor compreender o que era perguntado. Terminamos a atividade sem discutirmos as respostas. A partir dessa oficina, agendamos o início do curso de Inglês (Anexo 2) .

² Mantereí a referência a 1º e 2º graus para as novas denominações ensino fundamental e médio respectivamente uma vez que aquelas primeiras fizeram parte da fala das pessoas envolvidas na pesquisa quando da coleta de dados.

Anexo 2:
O curso de Inglês com os professores na DE

Dia 29 de abril de 1997:

Havia sete professores¹ neste encontro. A minha expectativa era a de que mais professores compareceriam ao encontro, uma vez que eles mesmos haviam solicitado o curso de inglês, e o horário havia ficado em aberto para aqueles que não pudessem participar na terça-feira pela manhã. Além disso, outra carta-convite foi enviada para as escolas pertencentes à DE. Foi nesse encontro que busquei traçar o perfil de cada professor quanto a sua formação e expectativa individual em relação ao curso. Com exceção de uma pedagoga, todos os participantes eram professores de inglês graduados por faculdades particulares do interior do Estado de São Paulo. Uma professora havia cursado durante um ano um curso de pós-graduação em LA. Um outro professor (JP) havia iniciado um curso na mesma instituição superior, mas não deu continuidade ao estudo porque sentia-se inseguro ao ter que gravar uma de suas aulas, o que era uma das tarefas sugeridas no curso. Havia duas professoras estudantes de Letras.

Neste dia, a coordenadora da oficina pedagógica conversou com o grupo de professores sobre os certificados que a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) emitiria se houvesse vinte e cinco professores no curso. Os professores se prontificaram a continuar no grupo mesmo sem o número exigido pela CENP para a emissão de certificado.

¹ Identifiquei o grupo do qual JP participou. Quanto aos outros grupos, farei referência ao número de professores participantes, salvo em ocasiões onde a identificação por sigla seja necessária.

Neste dia, ao propor as atividades, expliquei aos professores que eles poderiam usar a língua que quisessem. Poderiam, também, usar palavras em inglês ou idéias contidas em palavras-chave para tentarmos juntos compreender o que queriam dizer. Na verdade, lancei mão de estratégias que nos aproximassem e que nos fizessem interagir.

Dia 6 de maio :

Como havia professores novos no grupo, retomei a atividade realizada no encontro anterior. Havia dez professores ao todo. Após a apresentação, entreguei-lhes umas questões para serem discutidas oralmente em pares. Os professores participaram da atividade de uma maneira envolvente; usaram dicionários.

Depois do intervalo, formamos um grupo só e os professores falaram o que haviam discutido em pares. Entregaram-me essa atividade por escrito. Trago as questões discutidas neste encontro:

1. What advantages are there in using English as the main language of communication in the classroom ? Discuss them.
 2. What difficulties might you face using only English ? make a list.
 3. How can you overcome these difficulties ? Think back to your teaching and/or learning experience.
 4. Can you remember how you felt when you first began learning English ? How did your first teacher teach you ? What activities did he/she use in class ? How did he/she correct you ?
-
1. Why do you need to improve your English ?
 2. How motivated are you ?
 3. Do you think you are good at learning languages ?
 4. What do you think is the best way to learn a new language ?
 5. What kinds of activities do you think should be included in your course ? Why ?

Essas perguntas foram respondidas pelos professores à escolha deles. Responderam em grupo. Disse-lhes que se não conseguissem responder em forma de texto, poderiam listar itens/palavras. Trago as respostas:

Grupo 1: Os professores não se identificaram

1 - We need to improved our English to teach better, sometimes we feel difficulty in the construction of sentences.

2 - We are very motivated. Our teacher is very good.

3 - We think a little difficult to learn languages.

4 - We think that the best way to learn a new language will be (is to work with) : listening – speaking - conversation and write - to improve our vocabulary and better our language too / music.

Grupo 2 : JP e uma professora :

Second part

1 -The students know that you speak (to help the understanding)

- The students aproximate more the language

2 - We don't speak the English language

We don't practice out of class the English

We don't have insecurity (retomei com JP em 16.09. Ele explicou-me que queriam dizer que não tinham segurança).

In the school don't have material (lab)

3 - Speaking English (more) participated

Making course

Studyung more

Writting another English persons

Making a group study

4 - We felt happy, because we will see another different language.

The teacher explain us the verb to be, after we repeat after her.

Give us the exercises : complete verb to be, pass to English the phases, translation, repeat (all the year long)

If we speak / write wrong, she correct immediately, and we are afraid.

Never we speak only, just in group

It's not good experience

Grupo 3: havia dois professores

First part

- 1 - I need to improve my English to teach better my students, to learn the conversation, to my proper person satisfaction (praise)
- 2- I am motivated from my soul and my good wish to learn.
- 3- I've never thought about this.
- 4- I think the better way to learn a new language is the first to study more, to have some interest, to learn new activities, listening activities.
- 5 - I think this course should be included conversation and diversified activities.

Grupo 4: Os professores não se identificaram

- 1- I think important to talk in portuguese and in english.
- 2- Difficult : oral comprehension, desinterested
- 3- Yes. We can because need learning our students. No. We think to walk forward.
- 4- Were weak, translation, little texts, tests with consult, not using didatic material nothing oral.

Grupo 5: Os professores não se identificaram

- 1- Well, we need to improve our English because we want to speak better to our classes and perhaps to travel for United States and England.
- 2- We are very motivated because we want to improve professionally.
- 3- We think yes, because when listening we learn and write very well. And little difficulty in the conversation.
- 4- We think that conversation, activities of Grammar, always to speak that language with other people, videos, musics and all that made we learnt.
- 5- In the first place we want more conversation, and videos, and music, and meeting with people that speak very well English, and practice with our partner.

Após esta atividade, escrevi na lousa um texto, na verdade um jogo (Cardoso, 1996), para eles pensarem sobre a possível resposta durante a semana. Os professores mostraram-se bastante interessados e iniciaram a atividade neste dia. Ao final do encontro, pedi-lhes que escrevessem sua avaliação/opinião a respeito das atividades realizadas no dia.

Dia 13 de maio:

Novamente havia professores novos. O grupo perfazia um total de quatorze professores.

A professora (M) havia avisado que não estaria presente no dia 13 . Dois professores estavam na DE participando de um dia de capacitação em língua portuguesa.

Retomamos a atividade “para casa “. Como apenas três professores haviam trazido a resposta ao jogo, adiamos a discussão para o próximo encontro. Propus como atividade inicial um outro jogo (Cardoso, op.cit.), realizado em pares. Ao final do jogo, os professores escreveram sua opinião sobre o mesmo. Ao passar pela mesa de uma professora, vi que em sua opinião sobre o jogo ela havia se queixado sobre o fato de ter como par uma professora que, segundo ela, *sabia menos inglês do que ela*. Fizemos outro jogo, dessa vez sugeri que mudassem os pares, sem comentar o que havia lido. Novamente pedi-lhes que anotassem sua opinião.

Os professores mostraram-se interessados. Usaram dicionário.

Trago os **textos escritos** pelos professores

Um professor escreveu (Ne):

Gostei muito da maneira de como trabalhar em classe dando para eles esse tipo de jogo. Desenvolve o interesse do aluno de como aprender mais as palavras.

I liked very the way how to work in classroom, teaching students this kind of game. (Ne pediu ajuda a JL, que escreveu o seguinte :

I t develops, motivates the students to learn more words.

Duas professoras escreveram:

Its game is very interesting but our difficult is describe words.

Outras duas:

We find very good because motivation our conversation. The game was very important to look many words different.

A dupla seguinte escreveu :

I thought the game was really interesting. I had never played that and I think it can help students and teachers a lot, in conversation. (JL).

My partner thought it is interesting, but it is difficult to her because she can't speak, she's a beginner. I wrote this to her in order to help her. (Referindo-se à colega)

JP e uma professora que não estava presente no momento da escrita:

My opinion : Was good, because I knew, new word and, heard another word of the my friends.

The name "Game of the things"

Uma professora escreveu:

I think was very interesting, because we need to use the vocabulary. But I need a partner that he knows more than me. It's difficult, because I need a person that helps me in the communication. I am very shy and I need to talk. (Ao ler sua opinião, sem que ela o percebesse, sugeri que trocassem de pares para o jogo seguinte).

Uma professora e a pedagoga escreveram:

Our difficulty in the games is beginner the vocabulary small what have. But the game will be interesting.

Quatro professores escreveram:

We think the game is very interesting, because our minds get how fast. Improve our vocabulary and to make our mind work. We like the game.

Uma dupla de professores escreveu:

The game is interesting for work with students. Can we enrich the game, placing questions with answer one for pairs, and, they find the question reference a answer.

JP e uma professora:

The exercise is very interesting, because we need to think, in the word, after we explain it a partner. We can improve our vocabulary.

Cinco professores escreveram:

The group thought the game was very good because the students can learn the vocabulary related to their reality.

Quatro professores e a pedagoga:

The exercise was very good to us because we learn new words and can us effort to explain to the partner and to increase our vocabulary. And we can think English.

Uma professora sozinha:

I like very much. It is a game very interesting.

Uma outra professora sozinha:

I fine interesting the lesson the today because the game were a good sugestion to work my class, to they learn new words and desenvolvimento more the conversation and augment the vocabulary.

Entreguei-lhes novas questões para serem discutidas em grupo, em seguida formamos um só grupo para apresentação oral e discussão. Trago as perguntas feitas aos grupos:

- 1- which do you usually find easier to do : speak English or understand English ? Why ?
- 2- If a teacher speaks slowly and clearly to his/her class, it is probable that his/her pronunciation, intonation and stress will be unnatural. True or false ? why ?

Grupo 1: formado por cinco professores:

We think that speaking is easier . Understanding is more difficult for us, because we don't listen to English very often.

Yes, if the teacher speaks too slowly it will be unnatural, because the sentences will be boring.

Grupo 2: formado por cinco professores, entre eles JP:

It's easier because we can to join words that know during discuss and after we can understand all the frase.

True - because will be boring and bad to hear and won't speak correctly.

Grupo 3 : formado por três professoras:

Speaking and understanding are difficult. But, if the person speaks slowly, using gesture/ mine is easier understand.

False, because when the teacher speaks slowly, clearly get easier understand him/her. For us, the teacher doesn't seem unnatural. The pronunciation and intonation do the students pay attention.

HELP -- natural
stress -- unnatural

Alguns professores falaram sobre as questões, outros ficaram quietos, concordando ou não com a cabeça ou com um sorriso. Os professores anotaram sua opinião sobre a atividade.

Ao final, pedi-lhes que pensassem em algumas novas questões sobre suas/nossas práticas durante a semana.

Ao final do encontro, os professores escreveram suas avaliações:

Uma professora :

I like this course, but I believe that it more "calm"; maybe because the room is very big or the group has more teachers. I don't know ?

My group today was "calm" too, I like more another tuesday.

Magali, my opinion isn't about you, it is about today, because you are the better.

P.S. - I like activities, because I prefer fast class.

Uma professora:

I like this course, and I wait for Tuesday to participate it.

Today, as I talk to you, I liked all the games, but I want to speak fluent English and I think is very difficult, because there are many people that speak less than me.

I think it is easier to do alone or in big group.

Uma professora:

The course was very good. I like very much.

I don't speak very well, but I pretend to learn more.

This course was very interesting.

Uma outra professora:

I like us, but I understand English speaks and English, to enjoy know more.

Um professor:

Well, I thought the class was interesting, especially the “Brainstorm round a word” game. It’s very good to enlarge your vocabulary and conversation.

A pedagoga:

Today the class was very interesting and useful.

I will be able to use my students.

I liked very much the game, because it was funny.

Uma professora:

In lesson the day went interesting for work in my class, for facilitate understand the my class in ask and answer.

And work too fluency the language english in my class. And too augment the vocabulary in my class room.

Dia 20 maio :

Fizemos um novo jogo (Cardoso, op.cit :105). Os professores trabalharam em grupo.

Deram um nome ao jogo. Foi um momento para usarem um vocabulário que conheciam e para conversarem com os colegas. Uma atividade para , também, confiarem no que sabiam.

Pelo fato de insistirem em dizer que não sabiam a língua, preocupava-me com um possível desinteresse/desânimo por parte dos professores. Precisava, por isso, oferecer-lhes atividades desafiadoras e realizáveis para que a sua segurança fosse resgatada. Os professores estavam motivados. Também escreveram opinião sobre a atividade. Neste dia, pedi-lhes que fizessem diários.

Grupo do qual **JP** participou: Things that come in pairs :

shoes, glasses, pants, socks, glove, contact lenses, wedding ring, ear rings, feet.

Things can you (can’t) buy :

can : watch, car, house, clothes, food, chair

can't : freedom, peace, love, friendship, god, live, home, family, sun, moon, feeling, other sentiment.

Things you keep in the freezer :

milk, water, vegetable, ice-cream, several sweet, soft drinks, beer, vodka, fruits, desserts, fish, juice, wine

Things that scare people :

ghosts, war, hunger, dream, darkness, spider, thief, policemen, hospital, injection

Things that have numbers :

watch, math book, tv set, store, money, rooms, computer, plate blotch, credit card, street,

Things can you associate with students :

adolescence, lazy man, game, love

Things you find in child room :

toys, little car, design, comics books, dolls

Things that are invisible :

air, sentiment, gases, happiness, soul, spirit.

Grupo de três professoras :

shoes, gloves, socks, earrelg

can: car, house, pen, books, cases, notebooks

can't: life, world, God, happiness,

Milk, flesh, fruits, ice cream, cool drink, greenery.

Ghost, dath, hanger, fatal illness,

Books, ruler, watch, pencil, shoes, house, car, identity card.

Conversation, school, school bag

Toys, bears, dolls, clothes, bed, cushion, games, ball, mess, disorder

Air, wind, breeze, God, soul, shadow, ghost

The game was interesting, creative and lawful. : Name of the game : Using the imagination.

Grupo de três professoras:

socks, shoes, eyes, ears, legs, gloves, glasses, arms, hands, feet, eyebrow.

Can : house, flat, cars, ship, book, pen , pencil, tv, clothes, bicycle, food, jewel, newspaper, horses.

Can't : love, friends, freedom, peace, felicity, fedelity, smile, moon, sun, sea

Fish, water, juices, wine, ice-cream, vegetables, fruits, meat, milk, beer.

Rats, snake, spider, cockroach, toad, ghosts, thief.

Watch, shoes, clothes, calendar, calculator, houses, strets, avenues, plate, poster, telephone, ruler.

Noise, fight, smiles, laughter (baughter), talkative, notebook, book, school,, pack, gum.

Balls, toys, videogames, apparatus of sound, cushion, pillow, bed, magazines, curtains, carpets.

Air, spirits, god, ghosts, gas

Esse grupo escreveu sua opinião sobre o jogo:

The game is good to enrich the vocabulary, quick think and a easy game.

Dois professores:

Hand, eyes, ears, arm, leg, foot.

Can buy : bicycle, tv, record player, clothings, food, car, motorcycle

Can't buy : happness, freedom, peace

Ham, cheese, milk, food, eggs, meat, dessert, vegetable, ice cream, water, soft drinks.

Assalt, ghost, war.

Watch, elevator, bus, calculater, multiplication table, computer, class of diary.

Books, classroom, everyday of school, games, love.

Toys, mobile, apropried furniture.

Air, love, happness, freedom, peace, God.

We lovely. We find this things very good, but what would find the students ?

Dois professores:

Arms, legs, shoes, hand, eyes, ears, feet, knees, ear rings, gloves.

House, school, car, bus, food, clothes, watch, table, furnitures,

Love, friendship, dreams, happiness, sadness, feelings, faith, freedom, peace

Coke, cake, vegetable, fruits, pie, water, beer, food, ice-cream, meat, chicken, cheese, eggs, jelly, desserts, fish

Horror movie, war, storm, earthquake, murder, violence, nightmares, car accident, darkness, marriage,

Rooms, telephone line, residences, building, clothes, shoes, book page, ZipCode, bank account

Classroom, book, copybook, pen, pencil, ruler, eraser, compass, snack, chewing gum, game, fights,

Toys, ball, dolls, bd, pictures,

Air, ghosts, dreams, love, sound, wind, soul, spirit.

The game is a good writing practice.

Duas professoras escreveram:

Eyes, hands, feet, legs, arms, ears, ear-ring,

Can : car, bicycle, Tshirt, notebook, cookies, food, purse, pen, pencil, clothes, shoes, couch.

Can't : friendliness, love, hate, solidarity.

Ice cream, fruits, cheese, soft drink, beer, milk, cream cheese, eggs, vegetable, cake

Ghosts, horror movie, war, sick, teacher's ticket, married, hunger, English class.

Documents, mathematics, calculator.

Laziness, hassle, energy, comprehension.

Toys, computer, bed, tennis, games, ball, football's flags, slipper, books, color's pencil, doll

Air, soul, God, sound

A mesma dupla de professoras escreveu:
 We think the game nice, very interesting,
 A joke that it does to think
 A constructive joke.
 We like the game and our group were very funny.

Duas professoras escreveram:
 Socks, shoes, eyes, ears, rend, gloves.

Book, clothes, drinks, jewel, magazine, newspaper, food, car, house, television, rádio, sofa,
 bed

Beer, fish, fruits, ice-cream, meat, pop-cola, vegetable, water, foot, drinks, eggs, milk,

Ghost, mouse, bomb, assault, spider, snake,

telephone, street, books, documents, licence-plate, watch, house, shoes,

School, book, ruler, notebook, uniform, rubber, learn, write.

Little-car, bed, ball, clothes, games, doll, toy.

Love, air, god,

A dupla de professoras escreveu:

The game were interesting to amplify the vocabulary, activities different to work the pupil.

Ainda neste dia, utilizei uma atividade de Learning to learn English (Ellis, G. & Sinclair, B., 1996) que propunha o reconhecimento de diferentes sotaques. A fita de áudio havia sido gravada por pessoas de diferentes partes do mundo. Aos professores foi pedido que identificassem de onde as pessoas seriam. Essa atividade foi proposta devido ao fato de os professores perseguirem um ideal nativo de pronúncia, o que, algumas vezes, era responsável pela sua inibição em falar.

As questões discutidas foram as seguintes:

General meaning (os professores comentavam o que as pessoas diziam na fita).

How many people are there? (os professores identificavam o número de pessoas que participavam da fita).

Where are they from? (os professores buscavam reconhecer pelo sotaque a origem das pessoas).

Retomando a atividade com a fita, propus-lhes ouvir uma outra fita onde dois professores universitários conversavam. Anotei algumas sentenças na lousa que serviriam como uma referência para os professores se apoiarem durante a fita. Decidi por essa ação quando alguns professores, ao ouvirem a fita pela primeira vez, demonstraram uma certa dificuldade em compreender o que os professores falavam. Primeiro ouvíamos a fita, eu parava a fita no momento em que a fala de um professor se referia à parte escrita na lousa. Conversávamos sobre o que a professora havia dito e eu completava a fala na lousa. Um dos trechos selecionados *Repeat after me* foi discutido pelo professor JL que comentou haver sentido um tom de crítica nessa sentença acrescentando que usava repetição em sala de aula e achava uma boa maneira pra os alunos aprenderem.

Os trechos retirados da fita foram os seguintes:

What does she mean when she says ...

"Well, when I think back ..."

"I had some experience ..."

"Not so much ..."

"I like that ..."

"When I entered the state school ..."

"I see what you mean now ..."

"I like to design my own materials ..."

"I never depended on books ..."

"Yes, exactly ..."

"Repeat after me ..."

Dia 27 de maio:

Eu não fui ao encontro na DE. Por telefone, pedi-lhes que continuassem o encontro e preparassem uma aula para ser apresentada para o próprio grupo. Neste dia, uma professora nova compareceu, mas não ficou no grupo porque, segundo os professores, não havia um professor responsável. Os professores escreveram e apresentaram um diálogo.

Jhon meets Paul at Galeria Shopping Center.

Hi! Paul, How are you ?

I'm fine , and you

So,so.

What happened with you ?

I've been sick

How do you feel

I have a headache, fever and some throat.

Why don't you see a doctor ?

I saw a doctor the day before yesterday, but I don't have money to buy the medicines.

How much do you need ?

About 50 dollar's

Oh! That too much, but I can lend you 25 dollar's.

That's all right.

About 2 colegial

Dia 3 de junho :

Fizemos uma atividade retirada de Learning to Learn English. Anotei na lousa alguns depoimentos de pessoas de diferentes países que estudavam inglês, e pedi aos professores para lerem e se identificarem ou não com os mesmos. Na releitura, eles poderiam alterar as sentenças ampliando-as ou reduzindo-as de acordo com a experiência de cada um. Alguns professores sentiram-se inseguros para a realização da tarefa, por essa razão, eu lia as sentenças com eles. Líamos praticamente juntos. Ao final, cada professor falava sozinho a sentença sentindo-se mais seguro; pelas suas expressões faciais e suspiros de alívio, parecia-me ter sido essa uma tarefa bem difícil, apesar das expressões de contentamento ao se sentirem capazes de falar.

Aproveitei a oportunidade para falar sobre impressões e perguntar-lhes *How do you feel about speaking English?* Neste momento, os professores discutiram questões como: por que um colega sabia mais que o outro? por que um sabia tudo? Queixaram-se da faculdade, *a faculdade não era boa, só tinha português.* O professor JL, considerado pelos colegas o que sabia tudo, disse que sabia tudo porque estudava e sua licenciatura havia sido Inglês/ Inglês. Os professores discutiram os depoimentos, ora em Inglês ora em Português, falaram sobre si e escreveram sua discussão em grupo de três.

Uma das professoras, MF, ao ler os depoimentos na lousa e tentar falar de si, disse *I can't speak English* ao que eu falei, aproximando-me dela e colocando-lhe a mão nos ombros *oh, what's she doing? Is she speaking French?* MF argumenta *I can't speak well.*

Eu falei de mim mesma, como me sentia falando inglês e eles, timidamente, falaram deles, também.

Trago, abaixo, os textos orais e escritos dos professores sobre os depoimentos e sobre a avaliação do encontro. Alguns professores escreveram seus depoimentos acerca da atividade *How do you feel about speaking English*.

JP diz, baseando-se no texto escrito na lousa:

I want to be a perfect speaking in conversation but I have afraid to do mistakes, and other person don't understand me, because I care with other person is understanding what I speak.

JP escreve:

About this meeting today we can to reflect about our formation in university. How was the course, and what I do to better my english, course, practice and else.

Uma professora escreve:

About the question : How do you feel about speaking English ?

Always that I speak English with my students I speak without think and I speak well, sometimes I think that I'm not me. (Speaking English well ?)

I want to speak fluent English, but I feel difficult to speak with naturally.

Sometimes I don't hear very well.

Uma outra professora escreve:

I loved our meeting, it was very good and funny.

About the question : How do you feel about speaking English ?

My problem is that I think in portuguese, after I pass to English. I lost time and I don't get to speak.

I want and would like very to get to speak fluently.

I will go to study hard for it.

A mesma professora escreve:

The course is always very interesting.

I love the english language but I don't understand very well.

Today, the class was very good.

A pedagoga escreve:

I try very to be my speaking English is correct, but I speak with some difficult because not have much vocabulary and comprehensive.

About the class of today was interesting and profitable, helped the to increase my vocabulary.

Uma professora escreve:

I think the class today were interesting because we speak our opinion of our insecurity.

About How do you feel I think good because we speak about ours difficult in use English.

Um professor escreve:

The class today was interesting. It was very good talking about the way we feel when we're speaking English and the presentation of the dialogue we had prepared the class before.

We were incentivated to study more, take new courses and not to give up.

I want my English to be good and I try my best fot that. I always want to learn more and more.

I don't mind about being corrected. Eng. Is a second lgge for me, and of course I make mistakes, but I really mind about it. I don't intend to speak like na American or English person, however I feel um voice changes when I speak.

Uma professora escreve:

My problem is fault the vocabulary and aggres the words in the frases.

I don't think in english, I think in portuguese and before manage speak in english.

I my class roon is diferent, é outro ambiente

I me sinto a vontade, sem contar q estudo antes o q vou ensinar, eu me sinto segura.

The class today, was useful, I like the conversation and the discussão sobre o speak in english.

I think deveríamos treinar mais.

Um professor escreve:

It was a experience different, we were worried about doing our activities. It was very good.

Sobre o encontro anterior, um "quase que" voluntário, o professor JL, apresentou a aula que eles haviam preparado baseada em diálogo. JL contextualizou o diálogo e o leu para

os colegas. Referia-se aos professores durante a sua leitura, perguntando-lhes se estavam compreendendo. Como dois professores demonstraram não compreender, JL recontextualizou e usou paráfrases para se fazer entender. Alguns professores participavam, respondendo, interagindo. JL corrigia-os e eles repetiam. Ao falar uma sentença do diálogo com *present perfect*, os professores disseram sentir dificuldade no uso do mesmo.

Trago o trecho no qual JL explica aos colegas professores o diálogo:

JL: just listen. [JL lê o diálogo]. Do you understand how are you? [A que os professores acenam que sim]. So, greet your friend. [Dois professores não compreendem o que JL diz. JL pergunta novamente e contextualiza. JL continua].

JL: Paul wants to know what happened. What's the problem with John? Do you remember?

AM: fever, headache, I forget.

JL: you forgot? He has been sick.

AM: I forgot.

JL: I've been sick. Is it present, past, present perfect? Do you remember what tense is this?

JP: present perfect.

JL: what does it describe? The action.

[Silêncio].

JL: an action that began in the past, and, I have been, I have gone, I have drunk.

JP: e com o negativo? [Em tom de brincadeira].

JL: you add not. I have been, I have not been. We have here how do you feel [reportando-se ao diálogo]. Do you understand this or, how do you feel?

[Silêncio].

JL: do you remember how are you?

[Silêncio. JL explica e dirige-se a uma professora:]

JL: ask him.

[Silêncio].

J: how

Uma professora : how are you?

Um professor: so so

Os professores disseram que o objetivo do diálogo era vocabulário e dicção verbal em inglês. Disseram que apresentariam o diálogo da maneira como JL fez. Alguns trabalhariam em dupla e outros em grupo.

Uma professora (MF) comentou que o diálogo seria adequado para a 5ª e 6ª séries por apresentar *simple questions*. Diz MF: *5ª, 6ª série it's ok*, com o que JL concordou. MF diz *o pretérito perfeito não dá para trabalhar na 5ª série ou 6ª, só as perguntas how are you*. Uma professora (AM) também concorda *I agree with JL*. JP diz *I don't know how I use present perfect in the dialogue*. A pedagoga acrescenta: *Eles (os alunos) já têm dificuldade só com o verbo to be, imagine então essas partes*.

Ao realizarem a atividade de opinião sobre o último encontro, os professores usaram dicionário, dicionário eletrônico, um perguntava ao outro como escrever essa ou aquela palavra ou trechos de sentença.

Trago um exemplo no qual uma professora (T) solicita ajuda a outro professor (JL):

T escreve e diz: *ajudando-nos*
 JL a ajuda: *helping*
 T: *e nos?*
 JL: *helping us*

A respeito da atividade realizada em 27 de maio, uma professora escreve:

I thought that experience a little difficult, because we were dislocating. Everybody said that we will need a teacher to orient us.
 A girl that was coming to the course by first time, go away because she felt alone.
 Some students wanted to go away, too.
 After arrived José Luiz and he animated the group.

Uma outra professora:
 My opinion :
 The past class was normal.
 I don't feel difficult.
 This experience was lawful.

Uma outra professora escreve:

The activities last was interesting because we work in group and I had not difficult and I had new experience.

Um professor escreve:

The last meeting, when the teacher was absent, at first we were a little confused beacuse some of us didn't agree with the idea of working by ourselves. After discussing for some minutes we decided to write a dialogue.

Uma professora escreve:

It was a new experience, when were used to have a teacher helping us in the class.

Três professores escreveram sua avaliação a respeito do diálogo:

The dialogue was very interesting.

We work with verbs (past/present) and vocabulary.

Três professores:

The teacher should present the dialogue, and discuss with the students and they would make up their own dialogues.

JP e duas professoras:

We think the dialogue very interesting, but we must to choose the classroom or grade that we will work, beacuse the students have difficult in some tenses.
(present perfect).

Dia 10 de junho:

Uma professora (F) não tem comparecido porque sua mãe está com problemas de saúde.

Outra professora (MI), que veio no inicio do curso e não poderia continuar devido ao horário, voltou porque perdeu dezesseis aulas na escola onde leciona.

No encontro anterior, uma professora (T) havia comentado durante o intervalo que ensinava inglês com o auxílio de violão. No intervalo, JL. disse que gostaria de estudar no

BIBLIOTECA CENTRAL

SECÇÃO CIRCULANTE

exterior. Falei novamente sobre a Jeli e a Apliesp. Disse-lhes que apresentaria uma comunicação a respeito dos nossos encontros em um congresso. Convidei-os.

No encontro anterior, os professores disseram não entender *present perfect*. Decidi fazer alguma atividade com eles sobre *present perfect*. Antes disso, entreguei-lhes um boletim da Apliesp, o resumo da comunicação e informações para JL sobre cursos no exterior.

Retomando o *present perfect*, os professores JP e JL definiram *present perfect* e exemplificaram para os colegas. Anotei em pedaços de papel algumas sentenças do tipo: *Find someone who has* (os professores deveriam completar seu papel com diferentes ações). Todos nos levantamos e fomos em busca de alguém que “preenchesse” o que procurávamos. Percebi dificuldade por parte dos professores em perguntar. Então, escrevi a primeira sentença na lousa e AM terminou. Todos colaboraram. JL escreveu as respostas dos colegas na lousa.

Ainda neste dia, depois do intervalo, utilizei um vídeo de uma aula de uma professora realizado por conta de um projeto de formação de professores em uma universidade pública. Os professores assistiram à aula e fizeram comentários:

Uma professora diz: *fora da minha realidade because my students não se interessam.*

Um professor diz: *are not interested.*

JP: Eles (os alunos) já estão cansados. I'd like to see the teacher, the expression, the gestures [JP refere-se à pouca presença da imagem da professora no vídeo].

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

Uma professora diz:
I agree with JP.

Alguns professores anotaram trechos da fita: *to lay eggs* e traduziram em seu caderno. Repetiram os trechos e se certificaram uns com os outros a respeito da pronúncia e tradução. Uma professora nos ensinou um jogo de dominó. Disse-nos que trará jogo sobre vocabulário no dia 24. Emprestei-lhes a dissertação de mestrado de Cardoso.

Uma professora (AM) falou que houve em sua escola uma eleição da aluna mais bonita. Disse que não conseguia dar aula porque os alunos estavam interessados na eleição. Aproveitei a ocasião para falar que ela poderia usar essa situação como tema em sala de aula. Ela disse que seria difícil por causa de seu pouco conhecimento da língua. O professor **JP** queixou-se que seus alunos jogam cartas em sala de aula. Os alunos, segundo ele, não prestam atenção porque querem jogar (conferir Anexo 3, transcrição da 1ª aula observada, não gravada).

Neste dia, duas professoras escreveram:

We think interesting, because we can learn several ways to work with students in classroom.

Os professores continuavam se queixando de sua formação no curso de Letras. Queixaram-se, também, da disciplina Prática de Ensino.

Dia 17 de junho :

Trabalhamos com uma proposta de material de auto-estudo (Cavalcanti, mimeo). Entreguei-lhes mais material (International House, Cambridge Catalogue, cursos de extensão de uma universidade estadual (os professores acharam o curso caro). Entreguei os diários.

AM avisou que não viria no próximo encontro. Os pais de F continuam com problemas de saúde. A professora (T) levou o violão e nos mostrou como trabalhava com os alunos.

T: first step, listen to the tape and complete the

M: dashes

T: individual, cinco vezes

[professores cantam, traduzem, comentam].

T: exercise com palavras em branco. Example possessive, present continuous. Eu escolho a música conforme a gramática que eu quero passar, for example, I ensinar

JL: teach

T: teach would, eu levei a música X

[T toca o violão].

M: would you like to be in her classroom?

JP: yes, because the students like very much to sing

Uma professora (L) diz: because it motivates students, they like

JL: the songs are interesting in the classroom

Outro professor (N): eu fico igual à L opinion[referindo-se à professora].

T: you motivation, they ask me

A professora terminou de tocar o violão. Conversamos sobre alguns conceitos a respeito da aprendizagem de línguas, como os erros são considerados e como eles avaliavam o reforço positivo em sala de aula. Os seguintes enunciados foram anotados na lousa:

Language learning is a process of habit formation.
 It is important for teachers to prevent students errors since errors can lead to the formation of bad habits.
 Positive reinforcement helps students to develop correct habits.
 Learning is facilitated in a pleasant, comfortable environment.
 The more confident the students feel, the better they will learn.
 Errors are important and necessary to learning.
 Students should be given an opportunity to negotiate meaning, to try to make themselves understood.
 Students should be able to express their opinions and share their ideas and feelings.

Os professores, após discutirem em grupo, falaram:

Errors are important.
 Errando é que se aprende.
 Making mistakes it's ok.
 It's necessary to make mistakes to learn something.
 Sometimes the students make the same mistakes and we get angry with them.

Após o intervalo, continuamos a discussão dos enunciados:

Um professor (JL) diz: language learning is a process of habit formation, to learn a language you

JP: you see another culture

JL: and the way of thinking, behaving, it's really a habit formation. When we learn english we must learn something of their life style too. I like to know the life style of americans. Do you like? (...) positive reinforcement, it is, I'm right. Acertei, acertei

Um professor (N) diz: quando lêem, querem ler de novo

JL: I usually use words great, just great because they like it and they learn these expressions

(...)

JL: the compliments are a way to make them feel confident

JP: to the students it is necessary to aparecer

Ao final do encontro, os professores escrevem sua avaliação:

Um professor (JL):

When I first studied English in a school, I already loved the language. The most I learned, the most I wanted to learn. I remember the teacher as a very special person, the group was

Neste encontro, JP diz sentir-se tímido por ser *English teacher* e não saber a língua que ensina. Um outro professor (N) também se queixa por não saber a língua, alegando que:

N: *às vezes, não sei o que dar para os alunos. Sério.*

Uma professora (L) completa:

L: *a gente tem dificuldade no inglês.*

Interessante perceber que nesse momento, o professor JP retoma a sua posição quanto a considerar a escola pública um local onde não se aprende inglês. Diz o professor:

JP: *eu fiquei com o inglês da escola pública o tempo todo. So fiz curso de inglês na universidade.*

Uma outra atividade realizada foi a discussão do vídeo de Diane Larsen-Freeman sobre métodos. Ao assistirem à fita, faziam expressões e rápidos comentários que demonstravam achar a fita interessante. JP repetia algumas sentenças durante o vídeo, ou palavras.

Dia 1 de julho :

Informei os professores a respeito de cursos e palestras que ocorreriam durante o mês de julho em escolas de Campinas. Mostrei-lhes a dissertação de mestrado de Solange Castro e li algumas partes referentes à reflexão.

Uma professora (MF) perguntou o que não entendeu para JL e ele respondeu. Perguntou se eles estavam falando sobre Vaporeto (um aparelho de limpeza doméstica).

Perguntei-lhes que métodos conheciam, quais eram usados nas escolas. JP diz *áudio-lingual, áudio-visual e algumas variações*. Perguntei-lhes se conheciam a abordagem comunicativa, a que JL responde que sim. JL parecia tentar lembrar de algo, falou *in touch*.

Os professores falaram sobre o dia de capacitação. Reclamaram do fato de Inglês não estar incluído.

Um professor (Ne) ensinou-lhes dominó (em português) para usarem como jogo em sala de aula e um jogo com dados. AM perguntou sobre jogos que uma professora havia ficado de trazer.

Como este seria nosso último encontro, duas professoras escrevem o seguinte texto :

We love the meetings all of them.
 We learned several things to do in classroom, with the friends.
 Today, we liked of video, we saw the experience of teachet and we think interesting.
 We would like to come back in August, and we would want to say thank's.
 A kisses for you
 We liked you
 Have a nice vacation

Um professor também escreveu :

July 1st - The meetings have been very useful for me. I've been using some strategies presented here. I myself have some difficulties in teaching texts. Reading or translation and I like to talk about some different ways of doing it, and also about the games we talked in the classroom.

Anexo 3 :

Transcrição das aulas de JP. Há quatro aulas observadas e gravadas e uma aula observada, não gravada.

1ª aula observada, não gravada: (8ª série, setembro de 1997)

- 1 JP: *peçoal, pega aquele texto eu tenho apenas oitenta anos pra gente brincar de bingo.*
- 2 (...)
- 3 JP: *first word*
- 4 Um aluno repete : *first word*
- 5 (...)
- 6 JP: *first word, only. Second, could, can*
- 7 A: *quem ?*
- 8 [Uma aluna escreve na lousa.]
- 9 JP: *guy*
- 10 A: *como ? gay ?*
- 11 JP: *guy, g-u-y. When, quando*
- 12 A: *vamos, JP*
- 13 JP: *eighty. Nada ainda gente ?*
- 14 (...)
- 15 JP: *you, you, você*
- 16 (...)
- 17 JP: *many, many, m-a-n-y. Years, ano*
- 18 A: *ah, JP*
- 19 JP: *Paris, Paris e young*
- 20 [Tumulto grande na sala]
- 21 JP: *young*
- 22 [Um aluno diz que acertou o bingo. JP vai até ele e confere.]
- 23 [JP continua]
- 24 JP: *sorry, sorry, desculpa*
- 25 [Tumulto]
- 26 (...)
- 27 JP: *waiter, garçom, w-a-i-t-e-r*
- 28 [Tumulto]
- 29 JP: *hold, h-o-l-d*
- 30 [A aluna que está escrevendo na lousa olha para ele sem entender. JP soletra, ela
- 31 escreve -t e JP fala referindo-se à aluna:]
- 32 JP: *é -d.*
- 33 [JP soletra as palavras em português]
- 34 JP: *handsome. Nada ?*
- 35 (...)
- 36 JP: *steak / stik/ , bife.*

- 37 [JP referindo-se à aluna que escreve na lousa]:
 38 JP: *was*
 39 [JP confere resultado]
 40 (...)
 41 AA: *pera aí, ô, JP*
 42 JP: *my*
 43 A: *ah, fessor, ô louco, fessor*
 44 JP: *my, meu. Dedão, t-h-u-m-b. Já falei take ?*
 45 AA: *não*
 46 JP: *então take. Sing / saing / cantar*
 47 [A aluna escreve *sing* e JP diz para ela tirar o -e.]
 48 JP: *Off /v/ com dois f.*
 49 [Entra uma aluna. Há tumulto. Entram mais duas alunas. A aluna que havia entrado sai
 50 de novo. Estão ensaiando para a formatura. As alunas continuam entrando e saindo da
 51 sala. Duas alunas saem. Os alunos conversam agitados.]
 52 JP: *continuando, psiu*
 53 [Tumulto]
 54 JP: *psiu, gente, but, but, mas, mas. Ah, because*
 55 [AA dizem que acertaram e JP confere. A aluna que escreve na lousa pede para levantar
 56 a mão o aluno que acertou. Um aluno a chama várias vezes. Ela atende.]
 57 JP: *vocês estão participando da aula, é isso ?*
 58 [Um trio atrás de mim diz :
 59 *Tamos*
 60 [Um aluno não sabe se acertou. JP diz para ele perguntar para a colega que está
 61 escrevendo na lousa, e ela vai até a mesa dele.]
 62 JP: *don't, don't*
 63 [A ajudante de JP escreve *not*, alguns alunos gritam:]
 64 AA: *don't.*
 65 [A aluna altera a palavra]
 66 JP: *still*
 [Pausa pra conferir]
 67 JP: *pronto? This*
 68 AA: *ah ?*
 69 JP: *this, t-h-i-s*
 70 [Uma aluna ajuda a colega que está escrevendo na lousa, dizendo que é - t.]
 71 JP: *three*
 72 [Tumulto]
 73 JP: *rich*
 74 [Tumulto. JP anda pela sala e confere.]
 75 JP: *man, homem. Ago, ago, atrás*
 76 A: *vai, JP*
 77 [Tumulto]
 78 JP: *week, week, semana*

- 79 [A aluna que escreve na lousa, pergunta:]
 80 A: *dois - e ?*
 81 [A colega que já havia ajudado, ajuda novamente.]
 82 JP: *Pronto ?*
 83 A: *pera aí que eu fechei*
 84 [JP vem para a frente da sala.]
 85 JP: *come, come*
 86 [JP confere.]
 87 A: *flor, flor*
 88 A: *floor*
 89A: *floor, floor*
 90 A: *vai, JP*
 91 [O trio está brincando com um tipo de jogo conhecido como “card”.]
 92 JP: *times, tempos*
 93 A: *tempos*
 94 JP: *man já foi, né ? Chicken*
 95 [Um aluno ri e diz:]
 96 A: *não era esse, JP, não era esse, era outro*
 97 [Tumulto. JP confere os resultados do bingo.]
 98 JP : *chips, chips*
 99 [Grande tumulto. Alguém assobia alto. Um aluno ouve rádio.]
 100 A: *posso beber água ?*
 101 JP: *Acabou. Que horas são ?*
 102 A: *falta 10, JP*
 103 [Tumulto]
 104 A: *vai, JP*
 105 [A aluna que ajuda JP confere o resultado, escreve o nome do vencedor em letras
 106 bem grandes e diz o nome em voz alta, seguido de:]
 107 A: BINGO.
 108 [JP continua:]
 109 JP: *sausage, salsicha*
 110 [A aluna novamente escreve o nome de outro colega ao lado do aluno vencedor].
 111 JP: *soup /soup/, sopa*
 112 [Tumulto]
 113 JP: *floor*
 114 [Um aluno o chama insistentemente. JP sorri quando uma aluna lhe pede para alterar a
 115 letra de uma palavra para que ela faça o bingo.]
 116 JP: *ervilhas, peas*
 117 A: *ai, JP*
 118 [Tumulto]
 119 JP : *food*
 120 [Grande tumulto]
 121 A: *fala restaurante, tá faltando restaurante.* [A aluna pronuncia -r de restaurante
 como se tivesse falado em inglês]

- 123 [Todos riem.]
 124 JP: *restaurant*
 125 [Um aluno grita BINGO, cantarolando]
 126 [Grande tumulto. JP confere. Um aluno sobe na carteira e olha para fora. Outros vão
 127 até a janela e olham para fora, inclusive o aluno que ouve rádio. A aluna que ajuda JP
 128 olha para mim sorrindo e diz :]
 129 A : *acabou a bagunça* [e sai da sala.]
 130 [Uma aluna diz para JP:]
 131 A : *JP, eu pedi e você não deixou*[ir ao banheiro].
 132 JP: *eu deixo*
 133 [JP conversa com o trio e diz que eles não estavam participando da aula.]
 134 JP: *vamos embora*

2ª aula observada, 1ª aula gravada: (7ª série, setembro/1997, 13:20)

- 1 A: *ô teacher, please*
 2 [AA consultam dicionários.]
 3 [Uma aluna (A1) abre o dicionário e me pergunta :] *O que é olho aqui ?*
 4 [Outra, do mesmo grupo, (A2) me pergunta:] *O que é orelha?* [Apontando para mais de
 5 uma entrada lexical para orelha, no dicionário.]
 6 [AA continuam solicitando ajuda. JP anda pela sala e os auxilia.]
 7 [A1 pergunta a JP:] *Como é rinoceronte?*
 8 [JP diz que não sabe e pede para ela olhar no dicionário. Olham juntos. JP solicita
 9 minha ajuda.]
 10 [A1 me pergunta olhando no dicionário:] *Perna, é assim?* [Apontando para “leg “.]
 11 [Um outro aluno me pergunta:] *Como é varanda em inglês?*
 12 [A1 me pergunta:] *Como é orelha?*
 13 [A2 me pergunta:] *Boca de animal é a mesma coisa que boca de gente?*
 14[JP me pede confirmação se garrafa é “ bottle “]
 15 [A1 me pergunta :] *Como é veado?*
 16 [Uma outra aluna (A3) escreve no cartaz: ” deer ”].
 17 [A2 me pergunta :] *Rinoceronte tem nariz?*
 18 [Um A cai da cadeira. AA riem. Bate o sinal. São 14:10.]
 19 [A3 pergunta:] *Teacher, sapo tem perna, nadadeira?*
 20 [JP fica na dúvida e olha para mim interrogativo. A3 procura no dicionário.]
 21 [A2 pergunta:] *Teacher JP, como é o nome dela?* [apontando para mim. JP responde].
 22 [A2 me pergunta:] *É perna ou pata de gato?*
 23 [A4 me pergunta:] *Sela de cavalo é com -s ou com -c?* [Fui até a mesa de A4 para
 24 olhar com ela no dicionário e ela me mostrou “jail ” no dicionário. Falei para JP que
 25 A4 estava se referindo à sela e ele disse “ok” .]
 26 [A2 me pergunta:] *Como é calça em inglês?*

- 27 [JP me pergunta se sei capivara em inglês]
 28 [Fiquei preocupada com o fato de A4 haver escrito em seu cartaz a palavra “ jail “
 29 quando, na verdade, o objeto recortado de uma revista mostrava uma sela de cavalo.]
 30 [A4 me pergunta:] *Como é cortina em inglês?*
 31 [A2 pede confirmação:] *A pata do camelo é a mesma pata do gato, né?*
 32 A2: *pescoço é neck, né ?*
 33 [A2 pede nova confirmação:] *A pata de cavalo é a mesma de gato e de camelo?*
 34 [Parece que AA estão gostando da atividade, a interação é grande. Um grupo mostra o
 35 cartaz para JP. JP pede para recolherem o lixo que se formou na sala de aula por conta
 36 dos recortes.]
 37 A3 : *Ô , teacher, esse negocinho aqui dele é mão ?*
 38 JP: *é*
 39 [A4 me pergunta mostrando um cesto de milho:] *Pode escrever só milho ou mato*
 40 *também?*
 41 [Há umas folhas atrás do milho.]
 42 [AA saem sorrindo, com cartazes na mão. Alguns ainda estão terminando.]
 43 Uma aluna pergunta: *teacher, cobra é animal?*
 44 JP: *é, snake*
 45 A4 pergunta para JP : *teacher, como se escreve vagem, vagem de comer?*
 46 JP: *procura aí*
 47 [JP olha no dicionário e diz :] *deixa*
 48 [A4 me pergunta e respondo. Ela estica sua mão e eu escrevo nela. JP sorri e
 49 sai. No corredor, mostro-lhe o cartaz onde “jail” está se referindo à sela de cavalo. JP
 50 chama a aluna e pergunta se ela não mudou a a palavra. Fica para a próxima aula.]

Na volta para Campinas, pergunto a JP sobre “jail”. Informo-lhe que a aluna se referia à sela e não cela. JP diz que vai arrumar a palavra no cartaz.

3ª aula observada, 4ª aula gravada (8ª série, setembro/1997)

- 1 A: *teacher, JP*
 2 A: *teacher*
 3 [JP anda pela sala.]
 4 A: *professor*
 5 A: *teacher, vem aqui, isso daqui é égua ou cavalo?*
 6 JP: *cavalo*
 7 [AA riem.]
 8 A: *ô professor, dá um jeito aqui, ô*
 9 [De vez em quando JP pede silêncio.]
 10 A: *teacher JP, teacher JP, teacher JP*

- 11 [Os alunos perguntam o meu nome.]
 12 JP: *magali, teacher magali*
 13 [Há tumulto na sala. Alunos falam ao mesmo tempo, chamam JP.]
 14 A: *teacher, teacher, ô teacher*
 15 JP: *oi, já vai*
 16 A: *teacher, como é que é (?) ?*
 17 [Há tumulto.]
 18 A: *como é que escreve? –S*
 19 [Há tumulto. JP os atende. Alunos conversam, trabalham. Os alunos se interessam pelo
 20 gravador]
 21 A: *ô teacher, teacher, teacher, teacher*
 22 [JP está atendendo outro aluno.]
 23 A: *ô teacher*
 24 [JP continua andando pela sala. Alunos conversam, recortam gravuras.]
 25 JP: *catando os papéis do chão, em cada lugar que vocês estão cata papel do chão*
 26 [Tumulto.]
 27 A: *teacher, come here*
 28 [Tumulto.]
 29 JP: *(?) na carteira, catando a sujeira do chão*
 30 A: *ô teacher, teacher, ô teacher, teacher (?)*
 31 [Alunos conversam.]
 32 JP: *todos terminaram? Cataram a sujeira do chão? Jogaram no lixo?*
 33 A: *ô teacher, teacher*
 34 JP: *catando a sujeira do chão*
 35 [Alunos conversam animadamente.]
 36 JP: *acabaram, meninas? Vamos subir lá pra (?), vamos. Cata a sujeira do chão aí*
 37 A: *teacher, (?) eu tô com vergonha*
 38 [Tumulto.]
 39 A: *como escreve vagem?*
 40 A: *(?)*
 41 JP: *caroço*
 42 M: *é, green beans*
 43 A: *green beans*
 44 M: *green beans, como se fosse feijão verde, green beans*
 45 [JP ri.]
 46 JP: *não vou dar mais (?), já dei dois pra cada um*
 47 [A diretora (D) entra na sala de aula e diz:]
 48 D: *ô gente, não deixa uma sujeirinha viu, tá bom, então jóia.*
 49 D: [dirigindo-se a mim:]
 50 D: *e aí? Foi boa?*
 51 M: *ótima, eu tô cansada, ficar parada*
 52 [riso.]
 53 D: *hoje foi um dia terrível aqui(?)*
 54 [Conversamos.]

4ª aula observada, 3ª aula gravada: (8ª série, junho/1998)

- 1 JP: *peessoal, pessoal, pessoal, vamos pessoal, posso falar? Resolve o código primeiro*
 2 *pra(?) o texto, deixa o texto pra traduzir depois, já vão fazendo o código, passando pro*
 3 *caderno (?)*
 4 [Alunos conversam. Há tumulto. JP continua explicando a instrução. Os alunos iniciam a
 5 atividade, chamam JP frequentemente. JP os atende.]
 6 JP: *ai na segunda palavra tem um espaço em branco, é o -L tá, tem um lugar onde ele vai*
 7 *aparecer, olha, você coloca isso daqui.*
 9 [JP continua atendendo seus alunos. Os alunos fazem esta atividade até o final da aula.]

5ª aula observada, 4ª aula gravada (6ª série, junho 1998)

- 1 A: *você vai gravar nossa aula inteira?*
 2 M: *eu vou*
 3 JP: *peessoal, vamos ficar quieto aí, umas coisinhas(?) uma dupla. Vocês estão vendo a*
 4 *letra -L? a letra -L é isso aqui, vocês estão vendo esse triângulo aqui em cima? Eu*
 5 *quero que vocês copiem esse pedacinho de texto.*
 6 [JP continua explicando a atividade.]
 7 JP: *vocês vão fazer no caderno, a folha vocês vão devolver pra mim. Copiem o texto e*
 8 *já imediatamente vão fazendo isso daqui, depois vocês vão traduzir*
 9 [Alunos tiram dúvidas. Há agitação na sala de aula.]
 10 JP: *peessoal, entenderam? Vocês tão vendo que tem aqui, cada bichinho uma letra*
 11 *então depois vai sair uma palavra, no caderno, cada um no seu caderno, tradução*
 12 *vai ser a última coisa que vocês vão fazer, tem um monte de coisa pra fazer antes*
 13 JP: *não é preciso copiar*
 14 [JP explica de novo que não é pra escrever na folha.]
 15 JP: *quem já fez a primeira linha? Na segunda palavra?*
 16 [JP escreve na lousa. Há agitação.]
 17 JP: *vai olhar essa palavrinha, esse símbolo aqui e ver palavra aqui na frente e vai*
 18 *colocando no seu caderno, é, isso. Vai por no seu caderno, só a palavra lá no caderno,*
 19 *tá, não vai escrever nada na folha*
 20 [Alunos trabalham.]
 21 A: *está gravando?*
 22 M: *está*
 23 [Alunos pedem instrução. JP explica.]
 24 JP: *então você vai pegar a sua folha, na sua folha tem esse símbolo, você vai olhar o*
 24 *que esse símbolo significa. Isso. Isso. Não, o símbolo, não, só a letra pra formar a*
 25 *frase no caderno, no caderno, nada na folha*

BIBLIOTECA CENTRAL

SECÃO CIRCULANTE?

- 26 A: *por quê?*
27 JP: *oi*
28 [JP explica. Há tumulto.]
30 M: JP, terminou? Me diz uma coisa, o objetivo desse trabalho de hoje com eles é qual?
31 JP: *esse que nós estamos fazendo hoje? É* [pausa]
29 M: *é uma atividade lúdica, né?*
30 JP: *lúdica, isso, é uma atividade lúdica e histórica também, né, você vê que o texto (?)*
31 *uma cidade de 1620, os peregrinos, aí eu vou explicar aquele texto que eu falei que não*
32 *serve pra nada, vou falar pra eles aquele texto lá*
33 M: *e você tá trabalhando todas as séries esse texto?*
34 JP: *hoje, hoje, né. Hoje, pelo menos*
35 M: *aí depois você vai trabalhar tradução com eles?*
36 JP: *isso, tradução explicando a história. Eu queria mostrar pra você isso aqui*
37 [JP me mostra textos escritos pelos alunos e ilustrados em forma de gibi.]
38 M: *ah, que bonitinho*
39 JP: *tem bastante texto*
40 M: *eles que fizeram?*
41 JP: *isso, bastante texto que eles têm no caderno, eles trouxeram um gibi, recortaram e*
42 *pregaram frases no caderno que eles têm de texto que eu passei, nós vamos montar*
43 *o nosso gibi (?) I am a win, o que é win?*
44 [JP refere-se ao texto do aluno.]
45 M: *win é vencer, acho que ele quis dizer que ele é um vencedor*
46 JP: *ah sim*
47 M: *seria I am a winner*
48 [Continuamos olhando os gibis.]
49 A: *em inglês não separa a ?*
50 JP: *separa sim, em inglês separa mas tem que saber a pronúncia, eu não posso chegar*
51 *e pegar uma palavra, eu, você, nós não podemos, nós não sabemos a pronúncia*
52 *certinha porque aqui(?) tem duas sílabas*
53 [Tumulto]
54 JP: *pronto gente, terminaram?*
55 AA: *não*
56 JP: *por que tanta conversa?*
57 [AA ficam mais quietos]
58 M: *eu tinha mais uma pergunta pra te fazer, ano passado, quando eu assisti sua aula*
59 *você trabalhou vocabulário com eles, lembra ? com a sétima e oitava séries lá no*
60 *laboratório, eles fizeram cartazes de animais*
61 JP: *isso, objetos (?)*
62 M: *era o vocabulário, né? Só que hoje ainda você privilegia vocabulário*
63 JP: *isso*
64 M: *o ano passado você estava no processo da oficina pedagógica, do curso do projeto,*
65 *você já priorizava vocabulário?*
66 JP: *já, desde o começo do ano eu comecei a priorizar vocabulário, desde um ano antes*
67 *de eu participar das oficinas que eu vi que vocabulário, atividades lúdicas, atividades*

- 68 *recreativas entre aspas, a aula dá mais (?) do que eu ficar falando, explicando na lousa*
69 [Um aluno faz uma pergunta.]
70 JP: *pode*
71 [AA trabalham.]
72 JP: *a segunda palavra da segunda linha, não vêem que tem um -p sozinho um espaço e*
73 *continua*
74 A: *é, é um -p*
75 JP: *vocês vão colocar um -L aí, não é isso?, primeira linha, segunda palavra, não tem*
76 *um símbolo do -p sozinho aí?*
77 AA: *ah ah*
78 [AA concordam.]
79 JP: *depois mais um monte de palavra? Nesse espaço aí coloca um -L, qual é o símbolo*
80 *do -L? esse aqui, ó*
81 [AA trabalham.]
82 JP: *psiu*
83 JP: *magali, como é a expressão sem graça?*
84 M: *como assim?*
85 JP: *em inglês*
86 M: *isso é sem graça?*
87 JP: *é, você é sem graça*
88 M: *silly*
89 JP: *não é boring?*
90 M: *boring é monótono, chato, isso é sem graça, silly é assim bobo, tolo*
91 *silly ou então você pode por assim, it is not funny*
92 [AA trabalham.]
93 JP: *segunda linha, penúltima letra, é -e*
94 M: JP, *acho que fica estranho você colocar no texto do aluno you are silly, é meio*
95 *forte pra escrever, então põe it is not funny*
96 JP: *it is not funny*
97 M: *it is not funny*
98 [JP continua olhando os gibis feitos pelos alunos.]
99 [AA perguntam algo.]
100 JP: *tem palavra em inglês que não pode traduzir ao pé da letra*
101 M: *quantos alunos têm nessa sala, JP, quantos alunos têm aqui?*
102 JP: *que horas são?*
103 M: *por favor*
104 JP: *42*
105 [Conversamos sobre o número de alunos por classe. JP continua atendendo os
106 alunos.]
107 A: *professor, posso ir beber água?*
108 JP: *tem 3 na sua frente, nós já vamos sair já*
109 [AA conversam, JP atende.]

Anexo 4

O Exame de Proficiência/English Proficiency Exam (experimental version)

Cabe dizer que o exame (dado secundário) é uma versão experimental que vem sendo estudada por um grupo de pesquisadores e de alunos de pós-graduação de universidades paulistas, cariocas e parananenses.

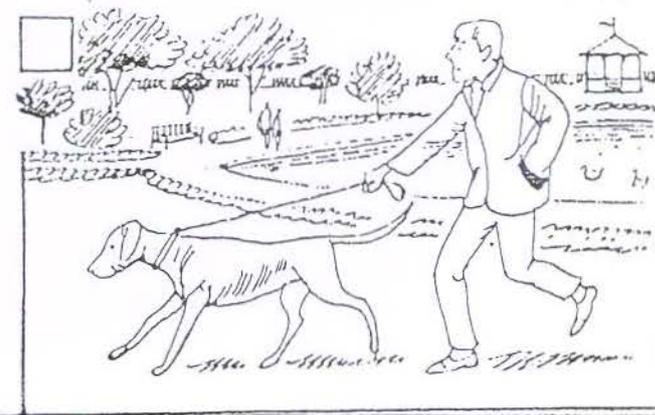
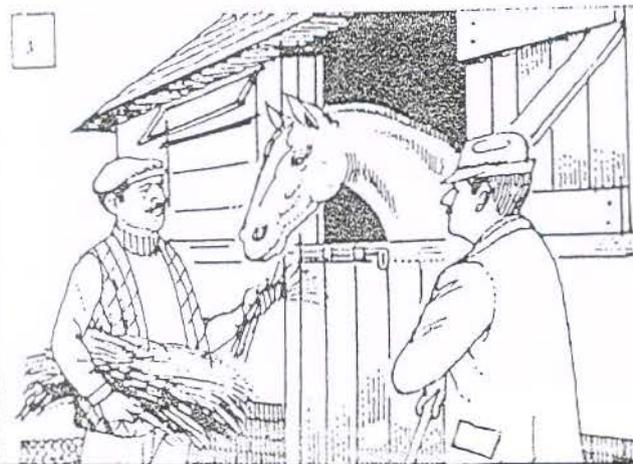
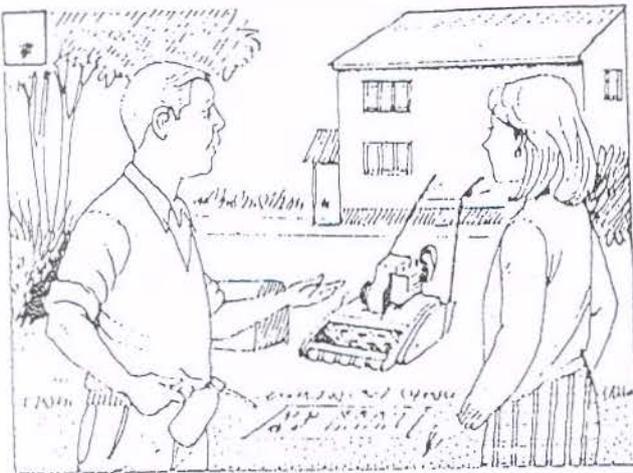
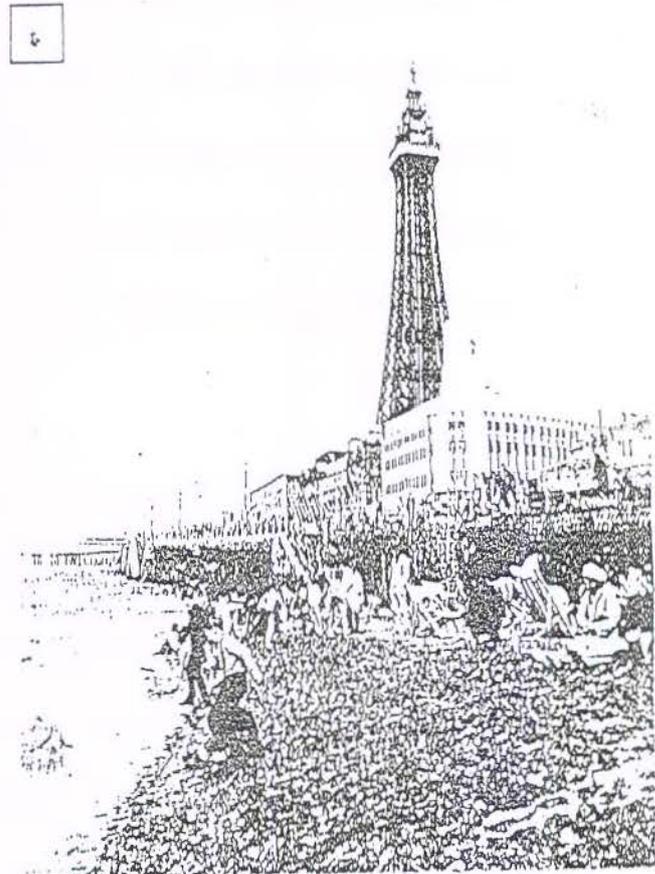
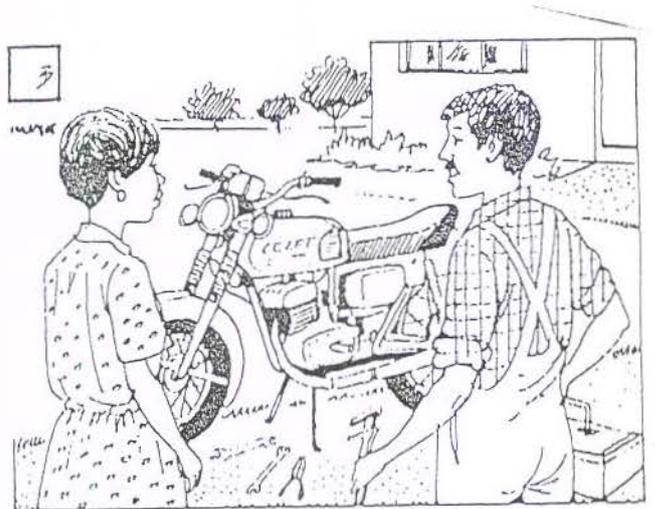
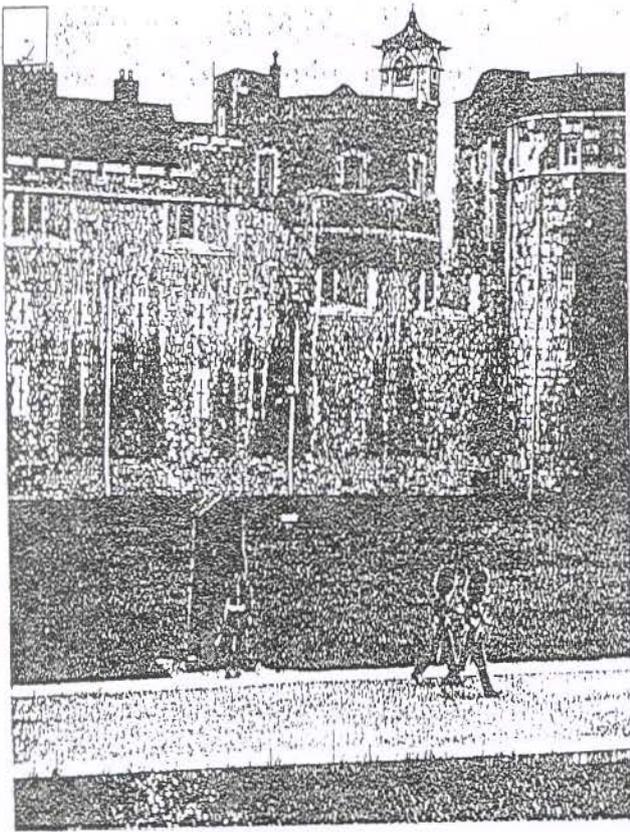
O exame constituiu-se de uma **parte escrita** (Common Written Part Based on Audio, Video and Written Passage) com duração de duas horas, e de uma **parte oral** (Face-to-Face Interaction) com duração de trinta minutos. A parte escrita incia com uma breve ficha de identificação do professor (Personal Profile). Em seguida, são apresentadas quatro tarefas dispostas da seguinte maneira:

Tarefa 1:

O professor ouve uma fita de áudio, observando ao mesmo tempo algumas gravuras. A ele é solicitado que identifique cada gravura de acordo com o que ouve (a fita é parte integrante do livro *Learning to learn English*, de Gail Ellis & Barbara Sinclair. Uma referência detalhada pode ser encontrada às páginas 97 e 98 do manual do professor). Também é pedido ao professor que responda a algumas perguntas relacionadas a uma das gravuras.

Trazemos as gravuras:

2.3 Listening



As perguntas elaboradas para o exame e as respostas de JP (copiadas do original) são:

1. Why did the woman think she had a good day?

JP: She had a free day and when we have it, we make many good thing, till the gate is wonderfui, the lunch, etc. She visited parks, palaces, made shopping, had a good lunch...

2. What did she compare the park to?

JP: country

3. Which conversation did you find the easiest to understand? Why?

JP: The second conversation, because it has words that me see in my classes, shopping, palace, country...

4. Which conversation did you find the most difficult to understand? Why?

JP: I had difficult in the third conversation because in the picture has three "place open", like street, a park, and I hear birds singing, cars. And some/the words I ignore.

Tarefa 2:

O professor assiste a um vídeo e escreve um parágrafo sobre o vídeo.

JP: The organization is "Friendship force international". They are a group that promote the enviroment among people in several place in the world. The people of the place (country) goes to another place (country) and they live like in your house (country).

Tarefa 3:

Ao professor é solicitado que leia um artigo de uma revista e escreva um parágrafo explicando o título do artigo. Trazemos, abaixo, o texto escrito por JP e o artigo:

1. After reading CAGED NO MORE, write a text explaining the title of the article.

JP: Caged man the black people haven't freedom to go where want, and make everything igual everybody because in the world there are many problem with racism. Many people dead fighting to finish with this.

Caged no more

I KNOW WHY THE CAGED BIRD SINGS AND MAYA ANGELOU'S OTHER AUTOBIOGRAPHICAL WORKS HAVE CONFIRMED HER AS BLACK AMERICA'S MOST ELOQUENT WOMAN WRITER. SHE TALKS TO [E. JANE DICKSON] ABOUT EQUALITY, ITCHY FEET, HIGH HEELS AND GROWING OLD LOUDLY

INTRODUCED ON A sofa in a Knightsbridge hotel, Maya Angelou accepts tea and a Danish pastry as if it were some undreamed-of tribute rushed from the kitchen of Escottier. "How nice," she says, to a waiter, who, were it not for the embarrassment of the tea trolley, would be flinging himself at her feet, "How nice-ice". Angelou's long, slow Southern locution can make a picnic of the bluest English commonplace, but it is her manner that impresses most. Angelou has a presence, a compelling dignity that princes and presidents would kill for.

Her new book, *Even the Stars Look Lonesome*, published to celebrate the writer's 70th birthday, is a collection of somewhat majestic pronouncements on everything from Africa and Art to septuagenarian sex and the achievements of her good friend, Oprah Winfrey. Mind you, Angelou has a lot to be wagged about. Raised in Stamps, Arkansas, where her grandmother kept a general store, Angelou has had what she calls "a roller-coaster life": as a dancer, singer, sometime brothel keeper, film-maker, African-American activist and writer. Her five-part autobiography is a worldwide bestseller, while her poem *On the Pulse of Morning*, delivered at President Clinton's inauguration in 1993, confirmed her position as keeper of the American conscience.

"If we can just stay alive, we can change and we can change things around us," says Angelou, firmly. Over the past 70 years she has seen a remarkable

turnaround, not just in her own life, but in the general experience of African-Americans. Celebration comes naturally to Angelou, and while she has thoroughly enjoyed the lavish birthday festivities organised for her on both sides of the Atlantic, this birthday, like every other since 1968, is overshadowed by grief.

"In March of 1968," she recalls, "Martin King had asked if I would come and work for him, going about the country and banging the drum. 'If you come back to work for me,' he said, 'when people say I'm non-violent I can always tell them, well, Maya Angelou is back with me.' You see," explains Angelou, with a smile that starts out rueful but spreads into pride, "I used to be quite passionate."

Angelou informed King that she would join him on the Monday after her birthday: "I wanted to do a party for all my New York friends to explain why I was going back to the South. On the Friday, I was cooking for the party when my friend phoned: 'Don't turn on the radio or the television,' she said. 'I'm on my way.' She came over and she told me that Martin King had been killed. On my birthday." Angelou pauses, and when she speaks again her strong voice is shaken with tears. "For a long time we did not celebrate that day."

It is commitment to the memory of King and others like him that reinforces Angelou's determinedly positive attitude to race relations in America today.

"We're all in transit, and we all need to keep on our Travelling shoes"



PHOTOGRAPHY: JULIAN EDELSTEIN. STYLING: KAT

Tarefa 4:

Novamente é apresentado um texto ao professor. A tarefa consiste em responder a algumas perguntas sobre o texto, e escrever uma carta a um amigo sobre o texto lido. Trazemos, na ordem, as perguntas, as respostas de JP e o texto:

A.

1. In your opinion, what does the author mean when he/she says "The Thames may not be England's longest river, but it is certainly the most important and the most celebrated."

JP: Just its localization.

2. In the 19th Century protection of the Thames became a priority for Parliament. Why?

JP: Because the population and govern discovered that the river (water) is finete.

3. Today, how does the author describe the Windsor side of the Thames?

JP: The river side is a place where the people take a health life because has many way to (divertir).

B. Based on the article you have just read, write a letter to a friend about the Thames. You may use the answers given in part A.

JP: The letter

Dear friend I'm seeing the Thames now and you don't to imagine that wonderful it is. Principally because the people know give the value in your preservation because in the past almost lost it, but now this never will happen.

Windsor This Month

Including Eton

Volume 3, Number 8

Royal River Thames Offers Summer Diversions

August is of course a great time to enjoy the many attractions of the River Thames. You can hire a rowboat or motorboat and seek out secluded spots or enjoy a narrated tour of England's most famous river. The Thames may not be England's longest river, but it is certainly the most important and the most celebrated. Strategically situated in the south of England opening eastward to the continent of Europe, a natural conduit for hostile invaders and friendly settlers alike, the river has been assured a historic role.

From earliest times, the water of the Thames has played a principal part in the defence of the realm. The selection of Windsor by William the Conqueror had much to do with

its location dominating a Thames approach. The river ensured fresh water during a siege and provided easy transport and defence. This natural highway gave rise to water-borne trade, cross-river traffic and riverside settlement.

In the 19th Century as Victoria ascended to the throne, commercial traffic on the upper reaches was being drastically curtailed by competition from the new railways. In London, overpopulation, poor sanitation and uncontrolled pollution took a dreadful toll on the river. Finally seen as finite, protection of the Thames became a priority for Parliament. Legislation to regulate supply and provide drainage systems started the slow process of bringing the river back to life.

Upstream, however, Victorians began to embrace the joys of pleasure-boating with ardour, and once sleepy riverside hamlets in the Thames Valley flour-

ished. Boatyards, inns, guest houses and restaurants opened to receive thousands of visitors and a large service industry, the building and hiring of punts, rowboats, steamers and excursion boats, was soon established throughout the river. The privileged took up residence in great riverside estates like Cliveden and Taplow.

Today's Thames travellers will discover riverside

pubs, hotels, picnic grounds, and boat trips of all kinds. The Windsor side of the Thames tempts with excursion boats and motor and rowing boats for hire from its riverside walk while the meadows of the Brocas on the Eton side is perfect for strolls, bicycle rides and picnics. River sports abound. It doesn't take long to glimpse the long oars of rowers, or to hear the orders of the coxswain. Summer

reveals pleasure boaters moored along the banks.

No Thames tale is complete without the Swans' story. These residents, graceful in the water and comically awkward on land, have reigned supreme on the river since medieval times. Protected by the Crown, only the Queen, and the Vintners and Dyers Livery Company can claim ownership. Counted and marked during the annual tradition of Swan-Upping in mid-July, they can be found all along the river's banks with their noisier neighbours, the ducks, geese and coots.

Newly adapted riparian conservation measures now attract and nurture the Thames' natural wildlife. National enthusiasm for the river's timeless enchantment and a spirit of protection has resulted in the recent opening of the Thames Path along its entirety ensuring that the Thames will continue to weave its special magic. Our stretch of this trail begins at the Windsor Bridge to Eton.



Reeds frame the River Thames looking towards the Brocas.

A parte oral (trinta minutos) constitui-se de quatro etapas. Um questionário inicial é apresentado ao professor sobre seus dados pessoais (dez minutos). Em seguida, é realizada uma entrevista com base no questionário. Na segunda parte, o professor assiste a um vídeo que tem como objetivo a produção oral do professor. A partir do vídeo inicia-se uma conversa sobre o conteúdo do mesmo. A terceira parte apresenta dois textos escritos sobre os quais o professor e o entrevistador conversam (quinze minutos).

A quarta parte é composta de situações do cotidiano (cinco minutos). Ao professor são propostas situações sobre as quais deve reagir, opinar, dar instruções, desculpar-se.

Transcrição do exame:

Part I/face-to-face interaction/personal profile

Dia 3 de dezembro de 1998, 9:30h.

JP e eu conversamos com base nos dados do questionário:

JP: I was born in X. I came here in 1983

M: when you started university

JP: no, eighty

M: why did you decide to become a teacher ? or when

JP: In 1988 I make a vestibular and I was a postman and I want a work that, a work that, I don't work hard (?)

M: but teachers work very hard, don't they?

JP: is different. Teachers use the mind and the postman use the physical to take a (JP mostra com as mãos uma bolsa grande)

M: why english?

JP: I need a course that I don't to study in saturday because I work saturday and the english course haven't a class on saturday

M: oh, really?

JP: It is por acaso

M: that's why you took English

JP: The course is very, not expensive.(...)

M: and now, have you changed your mind?

JP: yes, when you are in the classroom you have to study everyday, not just in university , you study, you read, very, very, very things, everything to read, to read and read. It is very very good because I like to read.(...)

(...) I can't to express very well in english. My vocabulary is very less.(...)

(...) Is very necessary, we need to know the very ways,many ways to express (?), the situation and my vocabulary is pequeno. The words (?) few words(...)

(...) I study English because I want to have a different (?)

Part II/Teaser (video)

JP fala sobre o vídeo:

Inicialmente, expliquei o contexto do vídeo para JP, em Inglês. Antes de assistir ao vídeo, o seguinte texto foi lido para JP:

“Tipping is a very common practice in the U.S. You are going to watch an excerpt of a tv program in which a man is stating his point of view on this subject. Pay attention to the fact that triggered his present view, and retell it to me.”

JP: they think that is not necessary to do a tipping because, I don't understand why, because the persons have a (?)

JP: when the people me trata bem, when people became the good with me, how can I say tratar? Treat?

JP: I think that the tipping, tipping is a spontaneous.

JP: sometimes, when, if the waiter treat me good I (?) the 50 cents.

Part III/Teaser (written text)

JP fala sobre a leitura. Trazemos, em seguida, o texto escrito:

JP: it has very very contra-indicação, ok. Like a contraceptive is good, 99(?) ok, but have a very very contra indicação.

JP: because is a new product and have a side effect.

JP: the pill you take everyday, everyday, everyday, ok, but depois prova you don't to take it, it is not necessary to take everyday, everyday, everyday.

JP: (?) but it is very very expensive, the price (?) , reducing price.

JP: I'd do a cobaia? If I have a disease, if I have a disease and not have a medicine I will be, no problem. If I don't a disease, I will not to be a cobaia.

If you worry about forgetting your daily birth control, find out why over one million women now use Depo-Provera.

Some of the benefits of Depo-Provera.

Depo-Provera is an injection you get from your doctor or nurse, every three months. When taken as scheduled - just 4 times a year - it's more than 99% effective. So it's one of the most reliable contraceptives available. Because Depo-Provera is reversible, once you stop using it, you can usually become pregnant within one year. And it costs about the same per year as birth control pills.

Some of the side effects of Depo-Provera.

The most common side effects are irregular menstrual bleeding, cessation of menstruation, and weight gain. Also, use of Depo-Provera may be associated with a decrease in the amount of mineral stored in your bones, which may be considered among the risk factors for development of osteoporosis.

Depo-Provera is not right for every woman.

Women with breast cancer, blood clots, liver disease or problems, unexplained vaginal bleeding, a history of stroke, or those who think they might be pregnant, should not use Depo-Provera.

Depo-Provera may be right for you.

Although Depo-Provera does not protect against sexually transmitted diseases, it does provide highly reliable birth control. But before you consider any birth control method, you should discuss the risks and benefits with your doctor or other healthcare provider.

If you'd like more information about Depo-Provera, call
1-800-861-8618.

Depo-Provera

Contraceptive Injection

sterile medroxyprogesterone acetate suspension

JP fala sobre a segunda leitura. Trazemos, em seguida, o texto:

JP: where is the university?

M: in England

JP: Have you been there?

M: yes

[riso]

JP: How many times do you stay there? Stay there? How many days?

M: oh, how long

JP: how long days

M: how long

[riso]

M: what course would you take?

JP: If I have money, children literature because I like to read many things about children.

JP: the fees are not expensive because together have many things, hospedagem.

JP: lancaster give me a help to (?) my children.

[JP não compreendeu "available", daí a dificuldade para interpretar o que estava lendo.]

JP fala sobre estudar no exterior:

JP: I don't know. I wanted very much, I wanted very much to study abroad(...) but now I (?) I prefer my country.

M: would't you like to study abroad?

JP: I don't have age to make adventures. (?) someday who knows, now no.

JP: in the United States is like here, maybe English because very different, have a past, a long past, palaces(?) life style the English. The americans is equal us.

JP: I hate the american food, I hate sandwich, macdonald I hate, I like beans, rice, steak.

lancaster summer university

20 July - 11 September 1998

Summer courses for students in higher and further education

Take a course at Lancaster towards your programme of study at your home institution

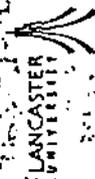
Improve your study skills

Develop your professional and personal skills

Learn computing skills or a language

Members of the public are also welcome to join these courses

Use Summer 1998 to get ahead with your studies and enjoy the Lancaster Summer University experience



Tuition

All course tutors are approved Lancaster University lecturers of the highest quality

Location

Lancaster Summer University courses are based at the University's parkland campus, set on a ridge overlooking Morecombe Bay close to the Lake District and the Yorkshire Dales. The campus has a range of restaurants, cafes, bars, banks and shops but is only a 15 minute bus ride from the centre of Lancaster.

Accommodation

Self-catering accommodation is available in purpose-built residences with single student rooms. Students wishing to stay on campus may do so for £42 per week or £22.50 for up to 3 weeks.

Student Support and Facilities

The University Library, computer laboratories and the Sports Centre are available to Summer University students. Student welfare, counselling and childcare facilities will also be available.

TECS

Concessions are available for full-time students, people who are registered unemployed, people in receipt of state benefit (excluding child benefit) and those whose sole income is a DSS retirement pension. Where only one fee is given there are no concessions.

FURTHER DETAILS

If you would like to receive a copy of the 1998 prospectus, please send off the form opposite or contact the LSU office on:

LANCASTER (01524) 592645
Lancaster Summer University
Department of Continuing Education
Lonsdale College, Building
LANCASTER LA1 4YH
Fax: (01524) 592140
E-mail: Summer.University@lancaster.ac.uk
Full prospectus available on our website
http://www.lancaster.ac.uk/users/contedu/summer.htm

LANCASTER UNIVERSITY offers you the opportunity to take part in one of the UK's leading Summer Schools alongside students from throughout Britain and overseas. Come to Lancaster this Summer and enjoy furthering your studies at this friendly, pleasant campus close to the Lakes and Dales.

While some of these courses have been designed for students, members of the public are equally welcome to take a course for professional and personal development, interest or pleasure.

Undergraduate Degree Modules

If you are a student in higher or further education you can take these modules and apply for them to be counted towards your programme of study at your home institution. All the degree modules carry 15 credits at level 2/3 (equivalent to 2nd or 3rd year of an undergraduate degree).

Study Skills, Professional & Personal Development, Second Languages and IT

These courses are open to students, professionals and members of the public. They will develop your skills, enhance your CV or make sure you can ask your way around South America! These courses carry Level 1 credit (equivalent to 1st year of an undergraduate degree) and credit may be transferable to another degree or award.

Please send me the 1998 Lancaster Summer University prospectus:

NAME _____

ADDRESS _____

Where do you pick up this leaflet? _____

Please return this form to the address opposite

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

Lancaster Summer University 1998 offers you the following courses to choose from:

Course Title	Tutor	Dates	Teaching Hours	Full Fee	Con- cession
--------------	-------	-------	----------------	----------	-----------------

Undergraduate Degree Modules (15 credits at Level 2/3, unless stated otherwise)

<i>Health Alternatives</i>	Amanda Bingley	21,22,29 July	20	£190	£95 *
<i>Children's Literature</i>	Rachel Dyer	20 July-14 Aug	30	£190	£95 *
<i>The Renaissance Sonnet in English</i>	Kirsty Cochrane	20 July-14 Aug	30	£190	£95 *
<i>Introduction to Criminology</i>	Linda Piggott	20 July-14 Aug	20	£190	£95 *
<i>Modern Christian Thought</i>	Paul Fletcher	20 July-14 Aug	24	£190	£95 *
<i>Mysticism</i>	Robert Segal	20 July-14 Aug	28	£190	£95 *
<i>Introduction to New Testament Greek</i>	John Thorley	20 July-28 Aug	32	£190	£95 *
<i>Introduction to Medieval Latin</i>	John Thorley	21 July-28 Aug	32	£190	£95 *
<i>Introduction to Biblical Hebrew</i>	John Sawyer	17-28 Aug	30	£190	£95 *

Study Skills

<i>Developing Presentation Skills</i>	Martin Jarvis	20-24 July	30	£69	£29
<i>Surviving as a Research Student</i>	Ann Grinyer	27-31 July	30	£69	£29
<i>Writing a Dissertation</i>	Robbie Smith	3-7 Aug	30	£69	£29
<i>Study Skills in Higher Education</i>	Hilary Walkett	24-28 Aug	30	£69	£29
<i>Enhancing your Presentation Style</i>	Martin Jarvis	10-14 Aug	30	£69	£29

Professional & Personal Development

<i>Effective Time Management</i>	Gail Giles	10-11 Aug	5 plus telephone follow-up	£46	£16 #
<i>Stress at Work</i>	Kate Hampshire	13-14 Aug	10	£46	£16 #
<i>Effective Report Writing</i>	George Green	17-18 Aug	10	£46	£16 #
<i>Communication Skills at Work</i>	George Green	20-21 Aug	10	£46	£16 #
<i>Assertiveness Skills</i>	Kate Hampshire	24-25 Aug	10	£46	£16 #
<i>Introduction to Advice & Guidance</i>	Heather Armer	27-28 Aug	10	£46	£16 #
<i>Effective Self-Presentation</i>	Norma Balaam	1-2 Sept	10	£46	£16 #

Modern Languages

<i>Post GCSE French</i>	Angela Bolton & colleague	20-31 July	50	£115	£48
<i>Introduction to German</i>	Birgit Smith & colleague	20-31 July	50	£115	£48
<i>Introduction to Spanish</i>	Flora Lopez & colleague	17-28 Aug	50	£115	£48

Computing Skills

<i>Introduction to Word Processing with Microsoft Word 6</i>		3-7 Aug	10	£39	£39
<i>Introduction to Excel and Spreadsheet Concepts</i>		3-7 Aug	10	£39	£39
<i>Computing in Context 1</i>		10-14 Aug	10	£23	£10
<i>Introduction to the Internet</i>		10-14 Aug	10	£39	£39
<i>Introduction to Relational Databases Using Microsoft Access</i>		17-21 Aug	10	£39	£39
<i>Writing Web Pages</i>		17-21 Aug	10	£39	£39
<i>Intermediate Word Processing with Microsoft Word 6</i>		24-28 Aug	10	£39	£39
<i>Advanced Wordprocessing with Microsoft Word 6/7</i>		7-11 Sept	10	£39	£39
<i>Computing in Context 2</i>		7-11 Sept	12	£23	£10

* Lancaster University students need pay only the registration fee of £15 and no course fee

Lancaster University students - special reduced fee of £10 for Professional & Personal Development courses

Part IV/Everyday Situations:

Requesting

You work in a company. Your boss is a man much older than you and has been in the company for a long time. Your relationship with him is strictly professional. You have a family problem and ask him to leave an hour earlier. I am your boss.

JP: Boss, please, I need to go to my house because I have, I haven't, I never had (?) problem here. I'm a good employee, now I need very very much to go to my house because I have a problem there. May I? thank you very very much, bye bye.

Apologizing

You have a blind date. You can not go because you will leave work late. The girl calls you up and wants to know where you will meet. What do you say?

[Expliquei-lhe o significado de blind date, em Inglês.]

But she is pretty (...) I need to go?

M: Hello, is JP there?

JP: yes, I am

M: JP, this is Magali

JP: hello, Magali, how are you?

M: ok, and you?

[riso]

M: I'd like to know where you are going to meet today

JP: yes, but I have very very work today (?) I want to know you, I want to know you, but now, but today it is impossible because I have very very very very work, ok. Maybe tomorrow or the next weekend. Saturday night in the restaurant (?) . May I to meet you there?

M: where is it?

JP: behind of CG school, college CG, behind, do you know there? (?) corner of BC street, ok. It is a big big very very very very very beautiful.

Describing

Describe the city you live in.

JP: C is a big city, is a boring city, but I like very very much here. Downtown have a very very very violence (...) the factories is, there isn't factories in the downtown

Tell me what your brother/mother/father looks like.

JP: I live with my mother, ok, my mother is a people that the good thing is that she to do, she does. The good food is that she make, ok. The another people is not good. When she travels I cook

M: Would you teach me how to prepare your favorite dish?

JP: salad, (?) lettuce, a steak, and rice and beans, just it. I take a tomato, I cut it one by one, and put, I don't know, take the lettuce, just one the lettuce, ok. I don't cut and put together the tomato and put salt, lemon, just it.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Anexo 5

Escala utilizada no Exame de Proficiência, adaptada por Lanzoni (1998):
Consideramos, também, a capacidade do professor de interagir com textos escritos em Inglês.

Nível	Descrição
Preliminar 1 Nenhuma proficiência ou proficiência memorizada	Incapaz de utilizar <u>oralmente</u> a língua-alvo ou capaz apenas de satisfazer necessidades imediatas utilizando elocuições ensaiadas.
Preliminar 2 Proficiência elementar	Capaz de satisfazer requisitos mínimos de cortesia e manter <u>conversações</u> face-a-face muito simples sobre tópicos familiares.
Límiar 1 Proficiência elementar +	Capaz de iniciar e manter <u>conversações</u> face-a-face previsíveis e satisfazer demandas sociais limitadas.
Límiar 2 Proficiência operacional limitada	Capaz de satisfazer demandas sociais de rotina e requisitos de trabalho limitados.
Avançado 1 Proficiência operacional	Capaz de satisfazer a maioria dos requisitos de trabalho através do uso da língua, o qual é frequentemente aceitável e efetivo.
Avançado 2 Proficiência profissional geral	Capaz de <u>falar</u> a língua com precisão estrutural e vocabulário suficientes para participar efetivamente da maioria das conversas formais e informais em tópicos práticos, sociais e profissionais.